

Universität Hildesheim
Institut für Angewandte Sprachwissenschaft

Magisterarbeit im Studiengang Internationales Informationsmanagement

Neue Ansätze im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene und ihre Anwendung auf nicht-indoeuropäische Sprachen

—

Eine Untersuchung am Beispiel des Türkischen

Erstgutachter: **Prof. Dr. Reiner Arntz**

Zweitgutachter: **Dr. Michel Lachaud**

Vorgelegt von: **Theresa Specht**
Goethestraße 27
31135 Hildesheim

Hildesheim, den 20.06.2005

Zusammenfassung

Diese Arbeit betrachtet neue Ansätze im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene, die auf dem kontrastiven Vergleich von Sprachen auf der Grundlage der Lesekompetenz basieren. Ziel der Arbeit ist es, diese Methodiken, die derzeit für Sprachen des indoeuropäischen Sprachraums entwickelt werden, in Bezug auf ihre Übertragbarkeit auf nicht-indoeuropäische Sprachen zu untersuchen. In einer konkreten Anwendung wird beispielhaft für die Fremdsprache Türkisch ein Kurskonzept erstellt.

Abstract

This thesis investigates new methods for adult foreign language learning based on the comparison of languages using written texts. It analyses whether these methods can be applied not only to Indo-European but also to non-Indo-European languages. An example of a concrete concept for foreign language learning on the basis of reading competence is given for the Turkish language.



Bir lisan – bir insan *



** Türkisches Sprichwort, Quelle unbekannt
(deutsche Übersetzung: Eine Sprache – ein Mensch).*

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	3
TEIL I – FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN EUROPA.....	6
1. Neue Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Europa.....	6
1.1. Die sprachpolitische Situation in der Europäischen Union	6
1.2. Neue Ansätze im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene	8
1.2.1. Projekte	11
1.2.2. Kritik am Fremdsprachenunterricht	11
1.3. Die Übertragbarkeit neuer Fremdsprachenansätze auf nicht-indoeuropäische Sprachen	13
2. Aspekte der Angewandten Sprachwissenschaft	16
2.1 Erwachsene Lerner	16
2.2 Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik.....	18
2.2.1. Internationalismen	19
2.2.2. Falsche Freunde	20
2.3 Lesekompetenz	20
2.3.1. Vorteile des Lesens für den Fremdspracherwerb	22
2.3.2. Lesen in indoeuropäischen Sprachen	23
2.3.3. Lesen in nicht-indoeuropäischen Sprachen	24
3. Überlegungen für den Fremdsprachenunterricht für Erwachsene in nicht-indoeuropäischen Sprachen	27
TEIL II – DAS TÜRKISCHTÜRKISCHE	29
1. Genealogische Klassifikation des Türkischen.....	29
2. Entwicklung des Türkisch-Türkischen.....	31
2.1. Kleine Sprachgeschichte in Schlaglichtern.....	31
2.2. Entwicklung und Sprachplanung seit 1923	32
2.2.1. Die Sprachreform unter Mustafa Kemal Atatürk	32
2.2.2. Die sprachreformerischen Entwicklungen nach 1938	36
2.2.3. Fazit zur Sprachreform	37
2.3. Europäische Sprachkontakte und ihr Einfluss auf die türkische Lexik.....	38
3. Sprachbeschreibung: Wesentliche Charakteristika des Türkisch-Türkischen	42
3.1. Phonologie.....	42
3.1.1. Alphabet und Aussprache.....	42
3.1.1.1. <i>Diakritische Hilfszeichen</i>	42
3.1.1.2. <i>Akzent und Intonation</i>	43
3.1.2. Lautgesetze	44
3.1.2.1. <i>Vokalharmonie</i>	44
3.1.2.2. <i>Bindelaute</i>	46
3.1.2.3. <i>Konsonantenwandel</i>	47
3.1.2.4. <i>Vokalausfall</i>	48
3.2. Morphologie.....	48

3.2.1.	Agglutination	48
3.2.2.	Wortbildung durch Ableitung	50
3.3.	Syntax	51
3.3.1.	Einfache Sätze	51
3.3.2.	Komplexe Sätze	52
4.	Türkisch und Deutsch im Vergleich	53
TEIL III – TÜRKISCH ALS FREMDSPRACHE IN DEUTSCHLAND		56
1.	Türkisch als Fremdsprache	56
1.1.	Motivationen zum Türkischlernen in Deutschland vom 16. Jh. bis heute	56
1.2.	Sichtung und Evaluierung von Lehrwerken des Türkischen	58
1.2.1.	Lehrwerke des Türkischen	59
1.2.2.	Weitere Hilfsmittel	64
TEIL IV – KONZEPT EINES TÜRKISCHKURSES: MODUL LESEKOMPETENZ		66
1.	Konzept eines Lesekurses für die Fremdsprache Türkisch	66
2.	Erläuterungen zur Wort-für-Wort – Übersetzung	70
3.	Beispiellektionen	72
3.1.	Beispiellektion 1: »Die wesentlichen Charakteristika des Türkischen«	72
3.2.	Beispiellektion 2: »Vorerwartungen an einen Text«	82
3.3.	Beispiellektion 3: »Internationalismen«	94
3.4.	Beispiellektion 4: »Wortschatzerwerb«	101
3.5.	Beispiellektion 5: »Die Verbformen des Türkischen«	108
3.6.	Beispiellektion 6: »Einfacher Satzbau«	117
4.	Ergebnisse einer Befragung zum Türkischlernen	126
FAZIT		129
ANHANG		132
I.	Lautwert der Grapheme im Türkischen	132
II.	Das Tempussystem im Türkischen	133
III.	Befragung zum Türkischlernen	134
LITERATURVERZEICHNIS		143

EINLEITUNG

Durch den weltweiten Prozess der Globalisierung ist heutzutage ein intensiver werdender Austausch zwischen Staaten zu beobachten. In Europa zeichnen sich diese Entwicklungen ganz deutlich im Prozess der Europäisierung ab: Märkte werden zusammengeschlossen, Staaten auf politischer und wirtschaftlicher Ebene vereint und Kulturen einander nähergebracht. Auf sprachlicher Ebene ist eine zunehmende Verkettung von Sprachen – insbesondere innerhalb der indoeuropäischen Sprachfamilie – zu beobachten und die Notwendigkeit, in vielen Sprachen zu kommunizieren, steigt. Der sprachliche Austausch findet nicht nur zwischenstaatlich, sondern auch innerhalb eines europäischen Staates statt, da sich die Gesellschaften aufgrund von Migrationsbewegungen aus Bürgern unterschiedlicher Kulturen zusammensetzen.

Fremdsprachenerwerb ist heutzutage zunehmend durch Gründe wie berufliche Mobilität, Schul- und Hochschulwechsel motiviert, gleichzeitig steigt der Anspruch, möglichst schnell und effektiv Kenntnisse in möglichst vielen Sprachen zu erwerben. Besonderes Interesse an der Mehrsprachigkeit der Bürger zeigt die Europäische Union, deren sprachpolitisches Ziel es ist, die Vielsprachigkeit und Vielkulturalität Europas zu erhalten: Alle Amtssprachen der Mitgliedsstaaten sind zugleich Amtssprachen der EU. Sprache ist ein wichtiges Merkmal von Kultur und das Verstehen der fremden Weltanschauungen und Verhaltensweisen ist nicht ohne Kenntnisse der jeweiligen Sprache möglich. Die Kommunikation über eine *lingua franca* – zumeist das Englische – ist hilfreich, jedoch hat sie ihre Grenzen: Einen intensiven Austausch zwischen den Kulturen und die Förderung des Verständnisses für das jeweilige ›Fremde‹ kann sie nicht leisten¹.

Somit wird der Fremdsprachenerwerb insbesondere auch von der Europäischen Union gefordert und gefördert: In den letzten Jahren sind einige Projekte entstanden, die neue Ansätze im Fremdsprachenunterricht erproben. Dabei wird der Blick vielfach auf mehrere Sprachen einer Sprachfamilie gleichzeitig gelenkt und Nutzen aus deren Verwandtschaftsbeziehungen gezogen. Entscheidende Impulse in Bezug auf die Sprachlehrmethodik gab das von der Europäischen Kommission durchgeführte Expertenseminar zur *Compréhension multilingue en Europe*² 1997 in Brüssel, das insbesondere folgende didaktische Aspekte herausarbeitete: Zum einen wird eine deutliche Unterscheidung der Kompetenzen – Sprechen, Schreiben, Hör- und Leseverstehen – und ein Unterrichtsaufbau, der in modularer Form den Erwerb von Teilkompetenzen ermöglicht, als

¹ Vgl. Klein/ Stegmann 2000: 13.

sinnvoll angesehen. Zum anderen wird angeregt, Verwandtschaftsbeziehungen von Sprachen intensiv zu nutzen. Diese Punkte legen einen kontrastiven Ansatz nahe, der systematisch den Vergleich von Sprachsystemen vornimmt mit dem Ziel, die *language awareness* des Lerners zu fördern, also ein Bewusstsein von Sprache und den Beziehungen von Sprachen untereinander zu vermitteln. Besonders vielversprechende Ansätze finden sich im Bereich der Interkomprehensionsforschung: Hier werden in einigen Projekten neue Ansätze im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene auf der Grundlage des Kontrastierens von Sprachen erprobt und ein einfacher Einstieg in die Fremdsprache anhand des Lesens ermöglicht.

Allen diesen Forschungen ist gemeinsam, dass sie sich ausschließlich innerhalb des indoeuropäischen Sprachraums bewegen und somit auf viele Gemeinsamkeiten in Wortschatz und syntaktischer Struktur der Sprachen zurückgegriffen werden kann. Wie aber sieht es aus mit einer nicht-indoeuropäischen Sprache? Lassen sich die gewonnenen Erkenntnisse eines kontrastiven Fremdsprachenunterrichts auf Grundlage der Lesekompetenz auch für den Erwerb einer strukturell fremderen Sprache außerhalb des indoeuropäischen Sprachraums nutzen?

Die Zielsetzung dieser Arbeit ist, die Methoden und Erkenntnisse der aktuellen Fremdsprachenforschung in Europa auf eine nicht-indoeuropäische Sprache anzuwenden. Zwar besteht in diesem Fall nach der genetischen Klassifikation keine Verwandtschaft zwischen den Sprachen, jedoch wird auch hier der kontrastive Ansatz von großem Interesse sein, da er ermöglicht, die spezifischen Strukturen der Sprachen aufzuzeigen und die typologischen Ähnlichkeiten und – insbesondere auch die – Unterschiede bewusst zu machen. Daneben erscheint die Unterscheidung der Kompetenzen gerade für Sprachen sinnvoll, die der Muttersprache strukturell sehr fremd sind, da ihr Erwerb größere Anforderungen an den Lerner stellt. In der folgenden Arbeit wird demnach das Hauptaugenmerk auf die *eine* rezeptive Kompetenz des Leseverstehens gelegt, die sich für einen kontrastiven Vergleich besonders eignet.

Die Untersuchungen werden aus der Sicht des deutschen Muttersprachlers³ anhand des Türkischen vorgenommen. Dies hat zwei Gründe: Erstens ist durch die große Anzahl der türkischsprachigen Bürger das Türkische die meistgesprochene Migrantensprache in Deutschland und somit birgt sie ein hohes Potential für den Fremdsprachenunterricht. Zweitens sind Deutschland und die Türkei nicht nur durch soziale Kontakte vielfältig miteinander verknüpft, sondern es nimmt auch die politisch und wirtschaftlich begründete

² Vgl. Klein in: Kischel/ Gothsch 1999: 57.

³ Um den Lesefluss zu erleichtern wird in der vorliegenden Arbeit die männliche Form stellvertretend auch für die weibliche verwendet.

Kommunikation zwischen den Staaten immer mehr zu. Seit Gründung der Türkischen Republik im Jahre 1923 unter Kemal Atatürk zeichnen sich die politischen Bestrebungen der Türkei durch eine zunehmende Hinwendung zu Europa aus; derzeit laufen Diskussionen und Verhandlungen über einen möglichen Beitritt der Türkei zur EU.

Die Ergebnisse der Untersuchungen, die exemplarisch am Beispiel des Türkischen entwickelt werden, beschränken sich in ihrer Aussage jedoch nicht auf diese Sprache, sondern lassen auch Aussagen über den Nutzen dieser Lernmethode für nicht-indoeuropäische Sprachen allgemein zu.

Vor diesem Hintergrund und der Frageperspektive stellt sich der Aufbau der Arbeit folgendermaßen dar:

In einem ersten Teil (I) wird der derzeitige Stand der Fremdsprachenforschung in Europa vorgestellt und – aufbauend auf sprachwissenschaftlichen Überlegungen zu den Bereichen Lesekompetenz, erwachsene Lerner und Kontrastive Linguistik – ein methodischer Ansatz für den Fremdsprachenunterricht für Erwachsene in nicht-indoeuropäischen Sprachen skizziert.

Teil II beschäftigt sich mit dem heutigen Türkei Türkischen, der auf dem Dialekt Istanbuls fußenden Schriftsprache der Türkei. Nach einem entwicklungsgeschichtlichen Überblick wird eine sprachwissenschaftliche Beschreibung der wesentlichen Charakteristika des Türkischen in den Bereichen Phonologie, Morphologie und Syntax vorgenommen. Daraufhin werden die wichtigsten Unterschiede des Türkischen im Vergleich zum Deutschen herausgestellt.

Teil III thematisiert das Türkisch als größte Fremdsprache in Deutschland: Neben einem kurzen Überblick über die Motivationslage zum Türkischlernen wird eine Sichtung der aktuellen deutschen Standard-Lehrwerke für das Türkische vorgenommen und ihre Eignung in Hinblick auf einen methodischen Ansatz, der auf der Lesekompetenz aufbaut, evaluiert.

In Teil IV wird schließlich die Übertragung der neuen Fremdsprachenansätze auf das Türkische geleistet und ein Konzept für den Fremdspracherwerb dieser Sprache für Erwachsene erstellt. In Beispiellektionen wird anhand von türkischen Texten der Prozess des Erschließens und der Erwerb der Lesekompetenz exemplarisch verdeutlicht. Die besondere Struktur der Sprache wird durch die Wort-für-Wort – Übersetzung der Beispieltex te aufgezeigt. Im Rahmen der Arbeit wurde eine Befragung von Türkischlernern in Fremdsprachenkursen vorgenommen, deren Auswertung hier ebenso zu finden ist.

In einem Schlusskapitel werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengetragen und diskutiert. Abschließend wird dann eine These über die Möglichkeiten der Übertragbarkeit der in dieser Arbeit entwickelten Lesemethodik auf nicht-indoeuropäische Sprachen allgemein aufgestellt.

TEIL I – FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN EUROPA

1. Neue Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Europa

Der Fremdsprachenunterricht in Europa ist im Wesentlichen auf wenige Sprachen beschränkt; eine Vormachtstellung nimmt das Englische ein. Eine Umfrage von ›Eurobarometer‹⁴ im Dezember 2000 ergab, dass 41 % der Europäer Englisch als Fremdsprache sprechen (32,6 % der Befragten gaben Englisch als erste Fremdsprache an; in Deutschland haben weniger als 5 % eine andere erste Fremdsprache); 19 % der Befragten sprechen Französisch (9,5 % als erste Fremdsprache) und 10% Deutsch als Fremdsprache (4,2 % als erste Fremdsprache). Dabei sind die weiterführenden Schulen der wichtigste Ort, an dem Fremdsprachen gelernt werden. In den letzten Jahren geraten zunehmend auch die bisher weniger gelernten Sprachen in das Interesse der Fremdsprachenforschung. Großen Einfluss übt dabei die Europäische Union aus, die als vielsprachige politische Institution ein besonderes Interesse an der Mehrsprachigkeit hat. So formuliert sie nicht nur Ziele für den Fremdsprachenunterricht in Europa, sondern gibt auch finanzielle Unterstützung für Forschungsprojekte.

1.1. Die sprachpolitische Situation in der Europäischen Union

Die Europäische Union ist bislang im stetigen Wachstum begriffen und mittlerweile vereint sie 450 Millionen Menschen mit unterschiedlichem kulturellem und sprachlichem Hintergrund⁵. In der sprachlichen Entwicklung Europas zeichnen sich derzeit zwei Tendenzen ab: Einerseits beschränkt sich ein Großteil der Kommunikation auf wenige ›große‹ Sprachen, unter denen das Englische als *lingua franca* die wichtigste Stellung einnimmt, andererseits treten die ›kleineren‹ Sprachen immer selbstbewusster in Erscheinung.⁶ Das erklärte Ziel der Europäischen Gemeinschaft ist der Erhalt der kulturellen und sprachlichen Vielfalt, somit sind sprachenrechtlich alle Amtssprachen der Mitgliedsstaaten zugleich Amtssprachen der EU.

Die sprachliche Vielfalt ist eines der charakteristischen Merkmale der Europäischen Union. Die Beibehaltung der Vielzahl der Unionssprachen ist Grundprinzip der Europäischen Union.

(Europäische Kommission 2004: 30)

⁴ Eurobarometer befragte mehr als 15 900 Personen aus der gesamten Europäischen Union. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse findet sich im Internet: Europäische Union: Europäer und Sprachen - eine Sondererhebung. URL: http://europa.eu.int/comm/education/languages/lang/eurobarometer54_en.html (10.06.2005)

⁵ Vgl. Europäische Kommission (2004): Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004-2006, S. 9.

⁶ Vgl. Arntz/ Wilmots (2002): Kontrastsprache Niederländisch – ein neuer Weg zum Leseverstehen, S. 5.

Dr. Klaus Hänsch, ehemaliger Präsident des Europäischen Parlaments, sagte anlässlich des Internationalen Fachkongresses »EuroCom: Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien« (Hagen 2001; vgl. in: Kischel 2002: 13), dass das Wesen Europas in seiner kulturellen und sprachlichen Vielfalt liege und es somit keine europäische Sprache geben werde. Die Idee der Verständigung über eine einzige dominierende Sprache, die jeder Europäer versteht, widerspricht laut Finkenstaedt/ Schröder dem europäischen Demokratieverständnis:

Einsprachigkeit der Welt ist eine Utopie. Eine einzige Sprache in Europa als Sprache einer irgendwie gearteten Herrschaft darf auch als bloße Idee nicht diskutiert werden, wäre eine solche Idee doch der Anfang vom Ende einer möglichen Einheit Europas. Der Dolmetscher ist ein nötiger, aber unzureichender Behelf. Es bleibt nur der Weg über die Mehrsprachigkeit durch Sprachunterricht.

(Finkenstaedt/ Schröder 1991: 17)

Welche Probleme dies aufwirft ist offensichtlich, man denke z.B. nur an den enormen Übersetzungsaufwand, der derzeit im Europäischen Parlament geleistet wird. Aus Gründen der Praktikabilität wird die immer intensivere Kommunikation in Europa nach einer Verkehrssprache suchen.

Allerdings: Wenn diese lingua franca nicht einfach »bad english« sein soll, muß das Erlernen anderer Sprachen gezielt gefördert und durch neue Methoden erleichtert werden.

(Hänsch in: Kischel 2002: 13)

Den Ausweg aus der »Sprachlosigkeit« in Europa sieht die Europäische Union in der gezielten Förderung des Fremdsprachenlernens. Denn auch wenn Europa vielsprachig ist, »so sind die vielsprachigen Europäer bislang eindeutig in der Minderheit« (Arntz/ Wilmots 2002: 5). Damit jeder Einwohner eines europäischen Landes auch aktives Mitglied der großen Gemeinschaft werde, wozu gehört, dass er mit den anderen Bürgern der EU kommunizieren kann, fordert die Europäische Kommission, dass jeder Europäer neben seiner Muttersprache noch zwei weitere Sprachen beherrschen sollte (Europäische Kommission 2004: 16ff.). Dabei richtet sich diese Forderung nicht nur an einen kleinen Teil der Bevölkerung, der etwa aus beruflichen Gründen Fremdsprachenkenntnisse erwirbt, sondern an *alle* Bürger der EU.

Kurz gesagt, die Fähigkeit, andere Sprachen zu verstehen und sich darin zu verständigen, bildet eine Grundkompetenz für alle europäischen Bürger.

(Europäische Kommission 2004: 10)

Demnach ist eine Förderung des Fremdsprachenlernens auch außerhalb der weiterführenden Schulen im Bereich der Erwachsenenbildung notwendig.

In Bezug auf die Sprachenvielfalt fordert die Europäische Kommission, dass der Fremdsprachenunterricht den Anforderungen des vielsprachigen Europas gerecht werden

müsse, indem das Sprachenangebot und auch die Unterrichtsmethoden verbessert werden. Bislang beschränkt sich das Angebot an Fremdsprachenunterricht überwiegend auf wenige ›große‹ Sprachen der EU, meist Englisch und Französisch. Im Sinne einer Vielsprachigkeit müsse jedoch das Erlernen möglichst vieler Fremdsprachen aktiv gefördert werden:

Die Förderung der Sprachenvielfalt beinhaltet, dass in unseren Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildungszentren und Unternehmen der Unterricht und das Erlernen einer möglichst breiten Palette von Fremdsprachen aktiv gefördert werden. Insgesamt sollte das Angebot ebenso die kleineren europäischen Sprachen wie auch die größeren Sprachen, Regional-, Minderheiten- und Migrantensprachen sowie Landessprachen und die Sprachen unserer wichtigsten Handelspartner in der ganzen Welt umfassen.

(Europäische Kommission 2004: 22)

1.2. Neue Ansätze im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene

Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene werden derzeit einige Projekte durchgeführt, die das Erlernen einer Fremdsprache durch kontrastiven Vergleich mehrerer Sprachen erproben und sich dabei wesentlich auf die rezeptiven Kompetenzen (Lese- und Hörverstehen) konzentrieren. Wichtige Impulse für diese Ansätze gingen vom Expertenseminar zur *Compréhension multilingue en Europe* aus, das 1997 in Brüssel von der EU-Kommission durchgeführt wurde. Es arbeitete für den methodischen Ansatz folgende drei Aspekte heraus:

Fremdsprachenunterricht soll

1. eine differenzierte Betrachtung der Kompetenzen vornehmen,
2. modular aufgebaut werden, indem realistische Ziele auf den Erwerb von Teilkompetenzen gesetzt werden,
3. die Verwandtschaftsbeziehungen zwischen Sprachen nutzen.

(vgl. Klein in: Kischel/ Gothsch 1999: 57)

Zu 1.: Differenzierte Betrachtung der Kompetenzen

Das Erlernen einer Fremdsprache umfasst die vier Kompetenzbereiche Lesen, Schreiben, Hörverstehen und Sprechen, die jeweils ganz unterschiedliche Anforderungen an den Lerner stellen. Die produktiven Kompetenzen Sprechen und Schreiben werden allgemein als für den erwachsenen Lerner schwieriger eingestuft als die rezeptiven Kompetenzen des Lese- und Hörverstehens.

Rezeptive Kenntnisse sind stets leichter zu erwerben als produktive, gerade auch auf anspruchsvoller Ebene. Sie bedürfen auch nicht des kontinuierlichen Trainings, wie dies bei produktiven Sprachkenntnissen der Fall ist.

(Finkenstaedt/ Schröder 1991: 45)

Bei der Produktion einer Fremdsprache liegt wiederum beim Schreiben eine höhere Fehlerquelle vor als beim Sprechen, besonders wenn Laut- und Schriftsystem einer Sprache stark differieren, wie es etwa im Französischen der Fall ist. Hinzu kommt, dass durch die schriftliche Festlegung die Angst vor Fehlern beim Schreiben größer ist als beim Sprechen, welches einen eher flüchtigen Charakter besitzt.

Viele Fremdsprachenkundige empfinden eine gewisse Scheu, sich schriftlich in einer Fremdsprache zu äußern, wobei paradoxerweise vielfach gerade diejenigen die größten Hemmungen haben, die dazu aufgrund ihrer Sprachkenntnisse eigentlich keinen Grund hätten. Wer gewohnt ist, über Sprache nachzudenken, ist sich seiner sprachlichen Defizite am ehesten bewußt, und er sieht auch deutlicher als andere das Risiko, das er eingeht, indem er sich schriftlich festlegt.

(Arntz in Kischel/ Gothsch 1999: 101)

Eine Unterscheidung der vier Kompetenzbereiche lässt die spezifischen Anforderungen und Problembereiche eines jeden Kompetenzbereichs deutlicher hervortreten und macht sie vor allem auch für den Lerner transparenter. Der Gesamtkomplex ›Fremdsprache‹ wird in kleine und überschaubare Abschnitte geteilt.

Zu 2.: Erwerb von Teilkompetenzen

Bis heute herrscht vielfach die Auffassung vor, man beherrsche eine Sprache nur dann richtig, wenn man für eine Kommunikation ausreichende Kenntnisse in allen vier Kompetenzbereichen besitzt. Diese Ansicht ist jedoch gerade für den beginnenden Lerner entmutigend und lässt zudem außer Acht, dass schon die Beherrschung *einer* rezeptiven Kompetenz eine Kommunikation ermöglicht: So erlaubt das Lesen können (bzw. das Hörverstehen) der fremden Sprache den Kommunikationspartnern in ihrer jeweiligen Muttersprache zu schreiben (bzw. sprechen), da ihr Gegenüber über die nötigen Kompetenzen des Verstehens in der fremden Sprache verfügt. Dieses Kommunikationsmodell der »Rezeptiven Mehrsprachigkeit« (vgl. Finkenstaedt/ Schröder 1991: 35ff.) wird als Alternative zum Leitsprachenmodell, d.h. Kommunikation über eine *lingua franca* wie etwa das Englische, diskutiert. Innerhalb einer Sprachfamilie wird diese Form der Kommunikation häufig und erfolgreich angewendet: Es ist ein bekanntes Phänomen, dass z.B. Spanier und Portugiesen oder Italiener miteinander in ihren jeweiligen Sprachen kommunizieren können, ohne die Sprache des Gegenübers zu beherrschen. Ebenso funktioniert auch die Verständigung zwischen den Sprechern der skandinavischen Sprachen (vgl. Finkenstaedt/ Schröder 1991: 37); und ein Deutscher, der nach Holland reist, wird feststellen, dass er vieles, was er geschrieben sieht und auch einiges, was er hört, verstehen kann, obwohl er kein Niederländisch spricht. Die Fähigkeit, in einer Gruppe von Sprachen, die einen gemeinsamen

Ursprung haben, kommunizieren zu können, bezeichnet man als *Interkomprehension*. In der Literatur zur Mehrsprachigkeit in Europa steht zudem der Begriff *Eurocomprehension*⁷ für »Europäische Interkomprehension« in den drei großen Sprachengruppen Europas, der romanischen, germanischen und slawischen.

Ein Fremdsprachenunterricht, der auf den Erwerb von Teilkompetenzen zielt, kann somit schon früh einen Austausch ermöglichen, da dieser schneller und leichter möglich ist, als der Erwerb einer umfassenden Sprachkompetenz, insbesondere wenn diese das Ziel einer *near native language competence* verfolgt.

Zu 3.: Nutzen der Verwandtschaftsbeziehungen

Der Erwerb einer weiteren Fremdsprache fällt in der Regel leichter als der Erwerb der ersten Fremdsprache, da der Lerner bereits mehrere Sprachsysteme beherrscht und auf kognitiver Ebene aus diesem Wissen schöpfen kann. Der Nutzen, der sich aus dem Beherrschen anderer Sprachen ziehen lässt, wird umso deutlicher, wenn es sich um nah verwandte Sprachen handelt: Ein Sprecher einer romanischen Sprache kann bis zu einem gewissen Grad mit Sprechern anderer romanischer Sprachen kommunizieren (s.o. *Interkomprehension*) und das Erlernen einer weiteren Fremdsprache der Romania fällt ihm leichter als das Erlernen einer Sprache aus einer bisher unbekannten Sprachfamilie. Am auffälligsten ist dieser Nutzen im Bereich des Wortschatzes, da ein Großteil der Lexik einer Sprachfamilie auf einen gemeinsamen Ursprung zurückzuverfolgen ist. Dieser Wortschatz kann teilweise sogar identisch sein, oder sich anhand weniger morphosyntaktischer Regeln (aufgrund unterschiedlicher Sprachentwicklungen) oder Graphien- und Ausspracheregeln leicht entschlüsseln lassen.

Auch bei den grammatischen (Satz-)Strukturen sind große Gemeinsamkeiten der Sprachen festzustellen. Sie werden nur nicht immer gleich erkannt, sondern werden erst deutlich, wenn der Lerner eine fremde, vom eigenen Sprachsystem stark abweichende Struktur einer nicht verwandten Sprache kennenlernt; beispielsweise das isolierende System des Chinesischen oder die agglutinierende Struktur des Türkischen oder Ungarischen.

Indem Verwandtschaftsbeziehungen zwischen Sprachen systematisch genutzt werden, wird »Vorwissen« aktiviert, das der Lerner aufgrund der Ähnlichkeiten der fremden Sprache zu seiner Muttersprache (oder einer bereits gelernten Fremdsprache) besitzt. Er lernt, was er in der fremden Sprache schon alles »weiß« bzw. was er sich durch geringen Lernaufwand schnell aneignen kann.

⁷ Den Begriff prägte Horst G. Klein, Sprecher der Forschergruppe EuroCom. Vgl. Klein in: Kischel 2002 : 40.

1.2.1. Projekte

Seit einigen Jahren werden an europäischen Universitäten Projekte durchgeführt, die diese methodischen Aspekte für den Fremdsprachenunterricht berücksichtigen. Besonders im Bereich der Interkomprehensionsforschung sind vielversprechende Ansätze entwickelt worden. Hier ist u.a. die Methode »EuroCom« zu nennen, die auf den schnellen Erwerb zunächst rezeptiver Kompetenzen einer oder mehrerer Fremdsprachen einer Sprachfamilie setzt und dabei intensiv die Verwandtschaften nutzt. So wird in der romanischen Ausrichtung des Projekts »EuroComRom« (vgl. Klein/ Stegmann 2000) auf Grundlage des Französischen der schnelle Erwerb einer Lesekompetenz in jeder beliebigen anderen Sprache der Romania ermöglicht, z.B. auch in seltener gelernten Sprachen wie Katalanisch oder Rätoromanisch. An einer Übertragung der Methode auf die germanische (EuroComGerm) und die slawische Sprachfamilie (EuroComSlaw) wird derzeit gearbeitet⁸.

Weitere Projekte, die einen schnellen und erfolgreichen Einstieg in eine Fremdsprache über die Lesekompetenz verfolgen sind u.a. das »Hildesheimer Drittsprachenmodell«, das einer spezifischen Gruppe von Lernern (fortgeschrittenen Sprachstudenten) in einem überschaubaren Zeitraum von drei Semestern solide Grundkenntnisse in einer dritten oder vierten Fremdsprache vermittelt (bislang wurden die Kurse für die Sprachen Dänisch, Italienisch, Portugiesisch und Niederländisch⁹ angeboten), und die »Hagener Lesekurse«, die Studenten im Fernstudium des Fachbereichs Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften mit Fachtexten in dänischer und niederländischer Sprache konfrontieren und ihnen die erforderliche Lesefähigkeit der beiden Sprachen in wenigen Wochen gleichzeitig mit dem Fachstudium vermitteln.¹⁰

1.2.2. Kritik am Fremdsprachenunterricht

Der bisherige Sprachunterricht, wie er an den meisten europäischen Schulen und Einrichtungen in Europa derzeit praktiziert wird, wird den Forderungen der Europäischen Kommission in Bezug auf das Sprachangebot sowie die erzielten Lernergebnisse nicht gerecht. Das Angebot beschränkt sich im Wesentlichen auf wenige große Sprachen (zumeist Englisch). Im Allgemeinen wird keine Unterscheidung der Kompetenzen vorgenommen und die Vermittlung der Fremdsprache folgt dem Ziel, eine *near native language competence* zu erreichen. Dieses maximalistische Ziel wird in den wenigsten Fällen erreicht und ist im Sinne

⁸ Zu EuroCom sind eine Reihe von Projekten in Arbeit. Informationen und Literatur finden sich auf der Internetseite <http://www.eurocom-frankfurt.de>

⁹ Vgl. Arntz/ Wilmots (2002): Kontrastsprache Niederländisch – ein neuer Weg zum Leseverstehen. Hildesheim.

¹⁰ Vgl. Kischel (1999): Einstieg in die Interkulturelle Mehrsprachigkeit. Die »Hagener« Lesekurse, S. 151-160.

einer europäischen Vielsprachigkeit »geradezu utopisch« (vgl. Stoye 2000: 175f.). Zudem kann es den beginnenden Lerner schnell überfordern und seine Motivation zum Spracherwerb senken. Im Sinne des vielsprachigen Europas wäre es sinnvoll, das Ziel der Perfektion in *einer* Fremdsprache zugunsten einer Vermittlung *mehrerer* Sprachen und der Fähigkeit, in diesen kommunizieren zu können, aufzugeben:

Nicht Perfektion in einer Fremdsprache, sondern weniger perfekte Mehrsprachigkeit sollte Leitziel einer europäischen Sprachenkompetenz sein.

(Tutzinger Thesen zur Sprachenpolitik in Europa (1999) in: DAAD 2004: 197)

Gerade im Anfangsunterricht sollte es im Bereich der produktiven Kompetenzen deutlich weniger um richtig oder falsch gehen, d.h. dass nicht »alles, was nicht vollständig richtig ist, als wertlos gebrandmarkt wird und korrigiert werden muss« (Klein/ Stegmann 2000: 13). Vielmehr sollte bedacht werden, dass alles, was im Ansatz zu einer gelungenen Kommunikation führt, bereits eine wertvolle Leistung ist und den Lerner zu weiterem Lernen und Üben motivieren kann. In Bezug auf Fehler bemerken Klein/ Stegmann:

Fehler sind nicht einfach falsch. Die meisten Fehler und Fehlschlüsse zeigen ein kleines oder großes Quentchen intelligenter Leistung. Es gilt lediglich dieses Quentchen stetig, motiviert und mutig (ohne Angst vor Fehlern – mit Blick auf den erwartbaren Erfolg) zu vergrößern.

(Klein/ Stegmann 2000: 13)

Beim Fremdsprachenerwerb wird seitens der Lernenden oft eine hohe Lernanstrengung befürchtet und erwartet: In der Meinungsumfrage von Eurobarometer im Jahre 2000 antworteten auf die Frage, was sie davon abhalte, eine Fremdsprache zu erlernen, 22 % der befragten Europäer (25,8 % der Deutschen), »dass sie kein Sprachtalent hätten« (Eurobarometer 2001: 5). Dies lässt vermuten, dass sie beim Fremdsprachenerwerb mit Anforderungen rechnen, denen sie sich nicht gewachsen fühlen. Laut Bodmer übertreiben häufig

die offiziellen Lehrmethoden die Schwierigkeiten [...], die aus dem Wesen der Sprache selbst entstehen. Eine der wesentlichsten Schwierigkeiten besteht darin, daß es eine sehr große Anstrengung kostet, bevor sich irgendeine Belohnung in Form des Verstehen- oder Sprechenkönnens der gelernten Sprache einstellt. Um die Lernenden selbstsicher und zuversichtlich zu machen, muß diese Periode der unbelohnten Anstrengungen so weit als möglich verkürzt werden.

(Bodmer 1997: 7)

Der erste Kontakt mit einer Sprache ist häufig ausschlaggebend für das weitere Verhältnis des Lerners zu ihr (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 12). Vor diesem Hintergrund erscheinen meines Erachtens folgende Überlegungen grundsätzlich als sinnvoll für einen erwachsenengerechten Sprachunterricht: Gleich zu Beginn sollten die Lerner in die Grundzüge und Wesenheiten der Fremdsprache eingeführt werden. Da sich die produktiven Fähigkeiten nur durch häufiges

Üben festigen, ist es sinnvoll, sich anfangs verstärkt auf die rezeptiven Kompetenzen zu konzentrieren und den Lernenden viel Wissen *über* die Fremdsprache zu vermitteln, auch wenn sie dieses Wissen zunächst noch nicht produktiv anwenden können. Dazu gehört einerseits das Erläutern der wesentlichen Charakteristika der Fremdsprache, andererseits das Aufzeigen von ›Bekanntem‹ (sprachliche Ähnlichkeiten bei verwandten Sprachen), das sich insofern auch besonders für den Anfangsunterricht eignet, da hier ohne großen Lernaufwand viel Wissen erworben werden kann.

Hat der Lerner auf diese Weise einen Einblick in die Fremdsprache gewonnen, vollzieht sich der anschließende Erwerb der produktiven Kompetenzen (in der Regel) schneller und leichter.

Die gängigen Lehrbücher verfolgen meist die umgekehrte Methode:

Der konventionelle Sprachunterricht vermittelt dem Lerner den demotivierenden Eindruck, er beginne die Sprache bei Null und stehe als völliger Nichtwissender da. Ihm werden erste Sätze beigebracht, die sich oft auf einer abschreckenden Primitivstufe befinden.

(Klein/ Stegmann 2000: 13)

Viele Lehrmethoden beginnen mit einfachen Dialogen, die dem allgemeinen Wissensstand eines Erwachsenen nicht gerecht werden, und führen die Grammatik erst allmählich ein. Erwachsene lernen eine Sprache jedoch besser, wenn sie systematisch die Strukturen erlernen (dies wird in Kapitel I – 2.1 näher ausgeführt); d.h. es sollte insgesamt deutlich mehr auf die Vermittlung der Grammatik gesetzt und diese zudem im Vergleich zur Muttersprache gesehen werden.

In Bezug auf die Zielgruppe gilt allgemein: Je mehr der Sprachunterricht auf die Interessen der Zielgruppe Rücksicht nimmt, desto größer ist deren Motivation sowie der zu erwartende Lernerfolg.

1.3. Die Übertragbarkeit neuer Fremdsprachenansätze auf nicht-indoeuropäische Sprachen

Die oben erläuterten Ansätze im Fremdsprachenunterricht, die einen kontrastiven Vergleich von Sprachsystemen vornehmen und auf den Erwerb von Teilkompetenzen setzen, wurden nach meinem Kenntnisstand bisher ausschließlich innerhalb der indoeuropäischen Sprachfamilie erprobt und auch hier hauptsächlich innerhalb einzelner Sprachgruppen, wie der romanischen, germanischen oder slawischen Gruppe. Erste Ansätze für die Vermittlung ›weiter entfernter‹ Sprachen anhand des kontrastiven Vergleichs finden sich bei Arntz (2001: 347-350) am Beispiel des Sprachenpaares Deutsch – Ungarisch.

Im Folgenden wird aufgezeigt, inwieweit sich die Erkenntnisse der jüngsten Forschungen im kontrastiven Fremdsprachenunterricht auch für den Erwerb fremder Sprachen aus anderen Sprachfamilien nutzen lassen. Die Gliederung richtet sich nach den drei methodischen Forderungen: 1) Unterscheidung der Kompetenzen, 2) Erwerb von Teilkompetenzen und 3) Nutzen von Verwandtschaftsbeziehungen.

Eine *Unterscheidung der Kompetenzen (1)* ist in jeder Sprache möglich, bietet sich jedoch für einige Sprachen eher an als für andere (vgl. das unterschiedliche Laut- und Schriftsystem des Französischen). Bei dem Erwerb nicht-indoeuropäischer Sprachen (die sich in der Regel dadurch auszeichnen, dass sie dem indoeuropäischen Lerner ›fremder‹ erscheinen als näher verwandte Sprachen) erscheint eine Unterscheidung der Kompetenzen sehr sinnvoll, da dadurch die unterschiedlichen Anforderungen der einzelnen Bereiche besonders deutlich hervortreten: z.B. das Erlernen eines fremden Alphabets für das Lesen und Schreiben der Fremdsprache (beispielsweise Arabisch, Japanisch), das Erlernen fremder Laute für das Sprechen (z.B. türk.: /ı/) oder die Unterscheidung fremder, ähnlich klingender Laute beim Hörverstehen.

Der *Erwerb von Teilkompetenzen (2)* und damit das Setzen von niedriger gesteckten Teilzielen ist gerade für nicht-indoeuropäische Sprachen praktikabel und sinnvoll, wenn z.B. ein fremdes Laut- und Schriftsystem erlernt werden muss. Häufig wirkt die ›Fremdheit‹ einer Sprache auf den Lerner abschreckend und demotivierend (er fühlt sich überfordert), wohingegen er sich den Erwerb einer Teilkompetenz eher zutrauen kann. Dies bekommt gerade im Hinblick auf das Unterrichtsangebot von nicht-indoeuropäischen Sprachen sowie die geringe Nachfrage seitens der Lerner eine große Bedeutung.

Der *Nutzen der Verwandtschaftsbeziehungen (3)* scheint zunächst der unergiebigste Teil zu sein, da genetisch betrachtet keine Verwandtschaft zwischen den Sprachen besteht. Im Laufe der Sprachentwicklung sind durch Sprachkontakte aber Entlehnungen und Übernahmen geschehen, so dass Sprachen Elemente aus anderen, ihnen nicht verwandten Sprachen enthalten können. Zudem weisen alle modernen Sprachen im Zuge der jüngsten Entwicklungen einen Internationalen Wortschatz auf.

Wenn auch die Ähnlichkeiten gering sind, so ist dennoch der kontrastive – also sprachvergleichende – Ansatz von großem Interesse für den Fremdsprachenunterricht nicht-indoeuropäischer Sprachen. Eine neue Fremdsprache wird automatisch in Abgrenzung zu

bereits bekannten Strukturen gelernt. Der systematische Vergleich der Sprachsysteme kann die bestehenden typologischen Ähnlichkeiten aufzeigen, daneben aber besonders auch die Unterschiede deutlich machen und somit einen Überblick über die Strukturen der fremden Sprache verschaffen und die Lernschwierigkeiten bewusst machen.

2. Aspekte der Angewandten Sprachwissenschaft

In diesem Kapitel werden Überlegungen zu einzelnen Aspekten der neuen Fremdsprachenansätze aus sprachwissenschaftlicher Sicht näher erläutert, die als Grundlage für das Konzept eines Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene dienen.

2.1 Erwachsene Lerner

Jeder Mensch spricht mindestens eine Sprache. Welche das ist hängt davon ab, in welchem Land und in welche Verhältnisse hinein er geboren wird. Kinder, die in einem mehrsprachigen Land (oder in einem bilingualen Elternhaus) aufwachsen und von klein auf mit mehreren Sprachen konfrontiert werden, lernen diese sprechen, ohne einen besonderen Unterricht zu erhalten. Auch ein Erwachsener ist in der Lage, eine fremde Sprache soweit zu erlernen, dass er sich mühelos mit Menschen dieser Muttersprache unterhalten kann. Nichts deutet darauf hin, dass Sprachbegabung genetisch veranlagt ist.

So kann kaum jemand einen vernünftigen Grund anführen für den Glauben, er habe eine angeborene Unfähigkeit, fremde Sprachen zu erlernen. Wenn eine Angst vor fremden Sprachen besteht, so muß sie das Ergebnis der Erziehung oder anderer Umstände der gesellschaftlichen Umgebung sein.

(Bodmer 1997: 1)

Auch Klein/ Stegmann sind der Auffassung, dass es keine »Sprachunbegabung« gebe, denn jeder Mensch lernt eine Muttersprache und ist ebenso in der Lage, weitere Sprachen zu lernen.

Es wird nur immer vergessen, daß der Erwerb der Muttersprache ein komplexer und langjähriger Prozeß gewesen ist und daß im Vergleich dazu der Erwerb weiterer Sprachen manchmal geradezu rapide vonstatten geht.

(Klein/ Stegmann 2000: 17)

Die landläufige Meinung, dass Kinder Fremdsprachen leichter und besser lernen als Erwachsene, ist heute vielfach widerlegt. Die gehirnphysiologischen Forschungen von Lenneberg (1967), der die Hypothese aufstellte, dass es zwischen dem zweiten und zwölften Lebensjahr eine *critical period* gebe, während der Sprachen optimal gelernt werden würden, unterstützen die Auffassung, dass das Erlernen einer Sprache durch biologische Faktoren bestimmt sei. Nach dieser kritischen Periode sei das Sprachenlernen nur noch unter erheblichen Schwierigkeiten möglich; besonders das Erlernen der korrekten Aussprache: »Foreign accents cannot be overcome easily after puberty« (Lenneberg (1967) zit. n. Quetz 2003: 465). Studien, die die *critical period hypothesis* belegen, sehen sich mit dem Paradoxon konfrontiert,

daß Erwachsene Kindern zwar in allen allgemeinen kognitiven Fähigkeiten überlegen sind, daß sie aber beim Erwerb des komplexesten Erzeugnis menschlichen Geistes, eben der Sprache, Kindern unterlegen sind.

(Bohn 1996: 26)

In Bezug auf schlechtere Ergebnisse im Spracherwerb Erwachsener gegenüber Kindern muss also hinterfragt werden, ob diese nicht auf andere Faktoren zurückgehen, wie ungünstige motivationale Überzeugungen, Angst vor Fehlern und Versagen, weniger Zeit- und Konzentrationsaufwand o.ä. So bemerkte z.B. Ausubel (1967), dass Erwachsene aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten bessere Fremdsprachenlerner seien als Kinder; und Löwe (1973) stellte fest, dass diese den Erwachsenen eher wegen sozialer Faktoren bei manchen Lernaufgaben überlegen seien (s. Quetz 2003: 465). In Bezug auf die Aussprache zeigte sich in kontrollierten Experimenten (Snow/ Hoefnagel-Höhle 1978), »dass auch Erwachsene in der Lage sind, das Lautsystem einer fremden Sprache völlig akzentfrei zu lernen.« (Quetz 2003: 465)

Heute hat man vielfach erkannt, dass Erwachsene genauso gut wie Kinder – oder sogar besser – in der Lage sind, eine fremde Sprache zu lernen. Wichtig ist zu erkennen, dass sich die Art und das Vorgehen des Fremdsprachenerwerbs unterscheidet: Während Kinder neue Daten intuitiv aufnehmen und verarbeiten und sich der Umgang mit der neuen Sprache spielerisch darstellt, orientieren sich Erwachsene an einer systematischen Methode, bei der Grammatikregeln und kontrastive Vergleiche benutzt werden (vgl. Studien von Elek/ Oskarsson (1975) und Felix (1982), s. Quetz 2003: 467). Klein/ Stegmann konstatieren, dass die Lernfähigkeit eines Erwachsenen häufig unterschätzt wird:

[Es gilt] sich bewußt zu machen, daß die Vorteile, die ein Kind mitbringt (viel Zeit, viel spielerische Energie, um sich mit der zu lernenden Sprache zu identifizieren) von den Vorteilen, die ein Erwachsener mitbringt mindestens aufgewogen werden: ein Erwachsener erreicht durch seinen sprachlichen Erfahrungsschatz und sein Wissen eine schnellere Lernprogression als ein Kind, insbesondere wenn er sich intensiv und motiviert einer Sprache zuwendet.

(Klein/ Stegmann 2000: 17)

Obgleich besondere Bedingungen biographischer und sozialpsychologischer Art die Lernerfolge bei Erwachsenen – ebenso wie bei Kindern – behindern können, sind die vergleichsweise schlechten Lernerfolge auf unzureichende Methodiken zurückzuführen. Ein erfolgreicher methodisch-didaktischer Ansatz für Erwachsene muss deren Fähigkeiten berücksichtigen und nutzen: So sollte z.B. die Grammatik einen hohen Stellenwert bekommen. Beim Erwerb neuer Sprachen vergleicht ein Erwachsener automatisch die Strukturen mit Bekanntem aus der Muttersprache. Diese soll also keinesfalls beim Erwerb einer weiteren Fremdsprache »vergessen« werden, sondern im Gegenteil bewusst und

kontrastiv genutzt werden: Sie bildet das »mentale Lexikon«¹¹. Verfügt der Lerner über weitere Sprachkenntnisse in anderen Sprachen, so tragen auch diese zu dem Erfahrungsschatz bei, aus dem der Lerner schöpfen kann. Bei der kognitiven Entwicklung des Menschen gilt, je mehr Fähigkeiten er in einem Bereich erworben hat, desto leichter erwirbt er weitere. Klein/Stegmann bemerken, dass dieser Grundsatz auch auf den Spracherwerb zutrifft:

Je mehr Sprachen man gelernt hat, um so leichter lernt man weitere.

(Klein/ Stegmann 2000: 17)

2.2 Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik

Die Kontrastive Linguistik ist eine Teildisziplin der Sprachwissenschaft, die sich mit den Übereinstimmungen und Unterschieden zwischen Sprachen beschäftigt. Die kontrastiven Untersuchungen können sich auf die Charakterisierung einzelner Merkmale beschränken oder eine umfassende Beschreibung ganzer Sprachsysteme vornehmen. Der Vergleich von zwei oder mehr Sprachen konzentriert sich auf die synchrone Perspektive; ideale Grundlage böte eine vollständige Beschreibung der Vergleichssprachen nach den gleichen Kriterien, jedoch lassen sich nur schwer einheitliche Bewertungskriterien für das komplexe System Sprache formulieren. Bislang liegen derartige Beschreibungen von Einzelsprachen erst in Ansätzen vor und die Untersuchungen beschränken sich auf Teilbereiche der Sprache (vgl. Arntz 2001: 21).

Durch den Vergleich von Sprachen kann die Kontrastive Linguistik einerseits universale und sprachtypologische Aspekte aufzeigen, andererseits kann sie wichtige Ergebnisse für den Fremdsprachenunterricht liefern. Das Erlernen einer Fremdsprache ist immer von der Beherrschung der Muttersprache und weiterer bereits gelernter Sprachen beeinflusst. Die Beeinflussung kann positiv sein, wenn aufgrund von sprachlicher Übereinstimmung Sprachgewohnheiten auf die neue Fremdsprache übertragen werden können (*Transfer*). Bei sprachlichen Unterschieden jedoch kann das Übertragen der Sprachgewohnheiten Fehler verursachen, in diesem Fall spricht man von *Interferenz*.

Beim Erlernen einer nah verwandten Sprache wird der Nutzen des positiven Transfers sehr deutlich; andererseits ist hier auch die Gefahr von Interferenzfehlern sehr groß, wenn die Strukturen der Sprachen sehr ähnlich, aber eben nicht identisch sind. Beim Erlernen einer strukturell entfernteren Sprache ist der positive Transfer gering; andererseits besteht auch kaum Gefahr vor Interferenzfehlern, da die Unterschiede der Sprachen leicht zu erkennen sind.

¹¹ »Das »mentale Lexikon« ist eine Bezeichnung für das Sprachwissen im Gedächtnis.« (Lutjeharms 2002: 129)

2.2.1. *Internationalismen*

Am sichtbarsten wird die Übereinstimmung von Merkmalen verschiedener Sprachen im Bereich des Wortschatzes. Hier können Sprachen aufgrund eines gemeinsamen Ursprungs (genetische Verwandtschaft) oder durch Übernahme von Fremdwörtern und Entlehnungen gemeinsame Lexeme aufweisen. Betrachtet man Sprachen unterschiedlicher Sprachfamilien, bekommt der ›Internationale Wortschatz‹ (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 14ff.) eine besondere Bedeutung.

Internationalismen sind im Wesentlichen Wörter oder Lexeme, die sich in ähnlicher Schreibung und Lautung und mit weitgehend übereinstimmender Bedeutung im Wortschatz mehrerer Sprachen finden. Sie sind im Zuge von Sprachkontakten durch Entlehnungen aus einer Geber- in die Nehmersprache entstanden; dabei können die Entlehnungen direkt (von einer Sprache in die andere) oder indirekt (über eine dritte Sprache) erfolgt sein. Insofern sind sie Fremdwörtern sehr ähnlich; der Hauptunterschied liegt darin, dass sie in *mehreren* Sprachen über Grenzen der Sprachfamilien hinaus zu finden und somit sozusagen ›international verständlich‹ sind.

Diesen [internationalen] Wortschatz haben alle lebenden Standardsprachen im Zuge der modernen Entwicklung menschlichen Lebens und Denkens geschaffen.

(Klein/ Stegmann 2000: 14)

Demnach findet man Internationalismen häufig im Bereich der Wissenschaften, in standardisierten Fachsprachen oder im Bereich der modernen Technologien (z.B.: Auto; Computer). Im indoeuropäischen Sprachraum gehen die meisten Internationalismen auf lateinische oder griechische Wurzeln zurück (Beispiele für Internationalismen im Deutschen¹²: Demokratie, Justiz, Theater, Zentrum, u.a.).

Das linguistische Interesse an der Internationalismusforschung setzte in Westdeutschland erst relativ spät ein; erste veröffentlichte Überlegungen finden sich in Zeitschriftenessays von Braun Ende der 1970er Jahre. In den 1980ern haben sich dann intensiv auch Volmert und Schaefer mit Internationalismen beschäftigt und im Rahmen eines vierjährigen Projektes theoretische Grundlagen und methodologische Ansätze erarbeitet, die sie 1990 zusammengefasst in ihrem Werk »Internationalismen«¹³ herausgaben (vgl. Alvermann 1994: 84f.). Nach wie vor gibt es keine standardisierte Definition des Terminus »Internationalismus«; offene Fragen in Bezug auf die Formulierung sind zum Beispiel: In wie vielen Vergleichssprachen muss ein Wort oder Lexem vorkommen, damit es als

¹² Für weitere Beispiele des Internationalen Wortschatzes im Deutschen siehe Klein/ Stegmann 2002: 241-266.

¹³ Braun/ Schaefer/ Volmert 1990: Internationalismen. Studien der interlingualen Lexikologie und Lexikographie.

Internationalismus gelten kann? Wie hoch muss der Grad der Übereinstimmung in Schreibung, Lautung sowie Inhalt sein?

Die Diskussion um die Definition des Terminus soll im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt werden, da sie für den Fremdsprachenlerner nicht von Interesse ist. Wichtig ist lediglich, das Phänomen ›Internationalismus‹ zu kennen, nicht jedoch festzustellen, welche der aufgrund von Ähnlichkeiten bekannten Wörter als Internationalismus gelten und welche nicht. Alle Ähnlichkeiten zwischen Sprachen, die dem Lerner das Verstehen eines Textes erleichtern, oder eine Kommunikation ermöglichen, sind willkommene Hilfen für den Fremdspracherwerb, ganz gleich ob es sich um Lehnwörter, Internationalismen oder einfache ›Eselsbrücken‹ handelt. Auf welchem Weg die Bedeutung einer Vokabel erschlossen wird, ist unwichtig, wenn der Erschließungsprozess zu einem richtigen Ergebnis kommt.

2.2.2. *Falsche Freunde*

Als ›Falsche Freunde‹ werden diejenigen Wörter bezeichnet, die in zwei oder mehr Sprachen vorkommen, jedoch in ihrer Bedeutung oder Funktion divergieren. So kann es beispielsweise sein, dass zwei ähnlich oder gar identisch geschriebene Wörter in unterschiedlichen Sprachen verschiedene Bedeutungen haben (Beispiel: nl.: winkel → dt.: Laden [nicht: Winkel]; engl.: mist → dt.: Nebel [nicht: Mist]) oder unterschiedlich gebraucht werden.

Die Gefahr vor Interferenzfehlern durch ›Falsche Freunde‹ ist wiederum bei nah verwandten Sprachen am größten, bei der Betrachtung von Sprachen unterschiedlicher Familien ist sie jedoch kaum gegeben.

2.3 Lesekompetenz

Der Unterschied eines geschriebenen Textes zur gesprochenen Rede ist formal der, dass der Leser den Text vor sich liegen hat und ihn nach dem eigenen Tempo rezipieren kann. Er ist weder von Aussprache und Akzent noch von der Schnelligkeit eines Sprechers abhängig. Ebenso kann er im Text vor- und zurückspringen und eine Stelle beliebig oft lesen. Was im Unterschied zur gesprochenen Sprache nicht gegeben ist, ist der situationsbezogene Charakter der mündlichen Kommunikation sowie Mimik und Gestik. Ebenso sind genauere Nachfragen oder die Bitte um Umformulierung an den Kommunikationspartner nicht möglich. Andererseits wird vom Lerner selbst keine produktive Leistung erwartet, da er keinem Gegenüber zu antworten braucht, und er kann sich ganz auf die rezeptive Komponente konzentrieren.

Beim Lesen einer Fremdsprache sollte allerdings auch die richtige Aussprache nicht vernachlässigt werden. Dies hat zwei Gründe: Zum einen hilft sie, internationalen Wortschatz aufzufinden, der in seiner Schreibung der Nehmersprache angepasst ist; z.B. türk.: *şoför* von franz.: *chauffeur*. Zum anderen sollte man in Hinblick auf den späteren Erwerb der Sprechfertigkeit gleich die richtige Aussprache lernen, bevor sich Gewohnheitsfehler einschleichen.

Von den vier Kompetenzen Sprechen, Schreiben, Lese- und Hörverstehen, gelten die rezeptiven Kompetenzen als leichter zu erwerben. Von diesen wiederum gilt für den Erwachsenen aus oben genannten Gründen (eigenes Lesetempo, keine Abhängigkeit von Akzent und Aussprache) der Leseerwerb als der einfachere. Durch das Beschränken auf diese eine Kompetenz wird der Anspruch an den Lerner niedriger, gleichzeitig kann der Anspruch an den Text größer sein:

Lesetexte mit anspruchsvollen Inhalten, die in Wortschatz und Grammatik beträchtlich über das hinausgehen, was die Teilnehmer bis dahin gelernt haben, lassen sich durchaus bereits im elementaren Unterricht benutzen, wenn sie (ausschließlich oder überwiegend) rezeptiv bearbeitet werden, also (ganz oder weitgehend) auf Aufgabenstellungen verzichtet wird, die den Lernenden Sprachproduktion abverlangen [...].

(Burger 1995: 33)

Der fremdsprachliche Anfangsunterricht zeichnet sich häufig dadurch aus, dass das sprachliche Niveau sich auf einer sehr niedrigen Stufe bewegt. Das ist natürlich dadurch begründet, dass der Lerner noch nicht in der Lage ist, komplexe Sätze und Sinnzusammenhänge in der fremden Sprache zu bilden. Jedoch kann es sehr deprimierend sein, wenn sich der Anfangsunterricht lange Zeit auf dieser »Primitivstufe« (vgl. Klein/Stegmann 2000: 13) bewegt. Das Lesen von Texten bietet einen Ausweg aus diesem Dilemma:

[...] Lesetexte können den Anfangsunterricht insofern ungemein bereichern, als mit ihnen punktuell die engen thematischen Grenzen überschritten werden können, die ansonsten durch das noch geringe Sprechvermögen der Teilnehmer gesetzt werden; dies macht die Kurse entschieden erwachsenengerechter.

(Burger 1995: 33)

2.3.1. Vorteile des Lesens für den Fremdsprachenerwerb

Es lassen sich einige Vorteile für den Fremdsprachenerwerb auf Grundlage von geschriebenen Texten gegenüber der gesprochenen Sprache herausstellen.

Vorteile für die Grammatik

Durch die spezifischen Eigenschaften eines geschriebenen Textes lassen sich auch komplexe grammatische Strukturen visuell verdeutlichen und somit besser begreifen und verstehen. Das Erkennen von Regeln im System der Sprache beginnt bereits mit der ersten Lektüre und häufig kann der Lernende selbst anhand eines Textes grammatische Regeln ableiten. Die Möglichkeit des Vor- und Zurückspringens im Text ist für die Entschlüsselung der Satzstrukturen von Vorteil, wenn die Strukturen der Fremdsprache stark von denen der Muttersprache abweichen, z.B. steht im Türkischen das Verb immer am Ende, was das Verstehen der gesprochenen Sprache für den Deutschen schwierig macht; beim Leseverstehen erleichtert es jedoch dem Sprachanfänger das Auffinden des Prädikats.

Durch die vielen bedeutungstragenden Suffixe werden die Wörter im Türkischen sehr lang und man kann leicht ein Suffix ›überhören‹. Beim Lesen hat man Zeit, jedes einzelne Segment zu entschlüsseln.

Vorteile für den Wortschatz

Das leichte Auffinden von Bekanntem in einem Text wird am augenfälligsten bei Eigennamen, Zahlen und Internationalismen, die in der Schreibung den Varianten ähneln, in denen sie in den übrigen Sprachen vorkommen. Aber auch das Wiedererkennen einer bereits gelesenen Vokabel ist wesentlich leichter als das Erinnern und Reproduzieren dieser Vokabel aus dem Gedächtnis. Zudem kann der Leser den Kontext und die Vorerwartungen beim Erraten der Bedeutung eines Wortes nutzen. Ebenso hat er die Zeit, sie im Wörterbuch nachzuschlagen, was bei mündlicher Rede nicht unbedingt der Fall ist; zumindest würde es die Kommunikation doch sehr stören, wenn allzu häufig Wörter nachgeschlagen würden.

Einen weiteren Vorteil im Bereich des Wortschatzerwerbs führt Burger an:

Andere Forschungsergebnisse lassen darauf schließen, daß bei ausgiebigem Lesen außerdem in beachtlichem Umfang inzidentelles Lernen im Bereich des Wortschatzes stattfindet [...].

(Burger 1995: 34)

Laut ihm lerne man Vokabeln fast nebenbei, also ohne sie bewusst zu lernen; zudem behalte man sie besser, wenn man sich die Bedeutung selbst erschlossen hat (ebd. 37).

Motivation

Durch das Beschränken auf eine Kompetenz wird der Anspruch an den Lerner vermindert. Die Ängste vor einer neuen Fremdsprache – so etwa die Angst vor Fehlern beim Sprechen oder die Angst vor Sprachmischung – sind beim Erwerb rezeptiver Kompetenzen kaum hinderlich: Beim Erschließen eines Textes kann man zwar falsch *raten*, aber man kann an der neuen Sprache nichts falsch *machen* und Sprachmischung kann für das Verstehen des Textes nur hilfreich sein (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 19). Dies kann die Motivation fördern, sich mit der Fremdsprache zu beschäftigen. Denn gerade erwachsene Lerner zeigen häufig Hemmungen sich in einer Fremdsprache auszudrücken, wenn sie diese noch nicht gut beherrschen (vgl. Raasch in: Bausch/ Christ/ Krumm 2003: 221).

Die Motivation kann ebenso erheblich verstärkt werden, wenn für den Lerner ansprechende Texte gewählt werden; im Idealfall wählt sie der Lernende selbst.

2.3.2. Lesen in indoeuropäischen Sprachen

Liest man einen Text in einer fremden Sprache kann man häufig vieles entschlüsseln und anhand des Kontextes erschließen, was man bei gesprochener Rede nicht ohne weiteres könnte. Am auffälligsten ist dies, wenn man einen Text in einer nah verwandten Sprache liest, wie es etwa das Niederländische ist. Bis auf wenige Wörter wird man vieles aufgrund der Ähnlichkeiten zum Deutschen verstehen können, anderes erschließt sich aus dem Textzusammenhang (z.B. nl: taal = dt: Sprache):

Wat onder de Nederlandse taal verstaan wordt, weet iedereen wel zo ongeveer: de taal die in Nederland en Vlaanderen als algemene omgangstaal wordt gesproken en geschreven.¹⁴

Hat man Kenntnisse in einer romanischen Sprache, so kann man mit vergleichsweise geringem Aufwand soweit Kenntnisse in jeder beliebigen anderen Sprache der Romania erwerben, dass man ein Leseverstehen erreicht. Beim Lesen eines Textes ist der Kontext in erheblichem Maße bei der Erschließung des Inhalts von Bedeutung: Ist es ein literarischer Text, ein Zeitungsartikel, ein Gedicht, ein Brief, usw.? Gibt es eine Überschrift, Bilder und Illustrationen, die Aufschluss über den Textinhalt geben? Aus all diesen Textmerkmalen, die man in seiner Muttersprache ganz automatisch nutzt, erhält der Leser intuitiv Informationen und er hat gewisse Vorerwartungen an den Text, die ihm beim Erschließen helfen. Beim Lesen einer Fremdsprache gilt es, diese Merkmale bewusst zu machen und geschickt zu nutzen. Der folgende Beispieltext ist ein Ausschnitt aus einer überregionalen Zeitungsmeldung auf katalanisch:

Tragèdia aèria a Egipte

148 persones, la majoria turistes francesos, moren en caure un avió al mar Roig pocs minuts després d'haver-se enlairat

Redacció EL CAIRE. Egipte va viure ahir a la matinada la segona pitjor tragèdia aèria de la seva història, en caure al mar Roig un Boeing 737 amb 148 persones a bord, de les quals 135 eren turistes francesos. [...] ¹⁵


Aufgrund der Internationalismen (z.B. kat.: tragèdia/ franz.: tragédie/ dt.: Tragödie; kat.: persones/ franz.: personnes/ dt.: Personen; u.a.), erkennt man schnell, dass diese Meldung von einem tragischen Flugzeugabsturz über dem Roten Meer handelt. Das journalistische Textraster hilft hier ebenso wie der internationale Wortschatz, dessen Anteil gerade in Zeitungsartikeln besonders groß ist.

Diesen Prozess des Lesens, bei dem bewusst textuelle und außertextliche Merkmale zum Erschließen des Inhalts genutzt werden, nennen Klein/ Stegmann das *Optimierte Erschließen*. Das Auffinden von ›Bekanntem‹ im Text vollzieht sich dabei auf zwei sprachlichen Fundamenten: 1. der Sprachverwandtschaft; 2. den Internationalismen (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 13).

Da man sich jedoch – gerade als Sprachanfänger – gewiss nicht alle Lexeme kontextuell erschließen kann, ist die *Technik des Überlesens* mindestens ebenso wichtig (vgl. Burger 1995: 37). Es sollte in erster Linie darum gehen, den Textinhalt zu verstehen und nicht darum, jede grammatische Einzelheit zu erfassen. Das gilt insbesondere für das erste Lesen: Nicht Wort für Wort lesen, sondern Hindernisse überspringen und ›Mut zur Lücke‹ haben (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 22). Das Ziel sollte die semantische Verarbeitung sein; dabei ist das Lesen selbst ein Lernprozess.

2.3.3. Lesen in nicht-indoeuropäischen Sprachen

Wie ähnlich sich die Strukturen der indoeuropäischen Sprachen untereinander sind wird dem Lerner häufig erst bewusst, wenn er sich mit einem völlig fremden Sprachsystem beschäftigt. Dazu ein Beispiel: Ein Zettelchen mit folgendem Aufdruck findet sich auf dem Essenstablett unter der Aluminiumschale des Hauptgerichts im Flug von Hannover nach Istanbul.

Vorderseite	Rückseite
	<p>Dieses Gericht enthält kein Schweinefleisch. This meal does not contain pork. Ce plat ne contient pas de viande de porc. Yemeklerimizde domuz eti yoktur.</p>

¹⁴ J.W. de Vries/ R. Willemyns/ P. Burger (1995): Het verhaal van een taal. Amsterdam: Prometheus, S. 7.

¹⁵ Online-Zeitung AVUI (04.01.2004); <http://www.avui.es/avui/diari/docs/index4.htm>

In den ersten drei Sätzen (deutsch, englisch, französisch) lassen sich große Gemeinsamkeiten im Satzbau erkennen und selbst ein Leser, der nur geringe Kenntnisse im Englischen oder Französischen hat, kann höchstwahrscheinlich zutreffende Aussagen über die einzelnen Satzglieder machen. Die Sätze strukturieren sich in:

<i>Subjekt</i>	<i>Verb</i>	<i>Objekt</i>
Dieses Gericht This meal Ce plat	enthält kein does not contain ne contient pas	Schweinefleisch pork de viande de porc

Auch lassen sich einige Ähnlichkeiten im Wortschatz erkennen, z.B.: engl.: contain, franz.: contient; engl.: pork, franz.: porc; oder engl.: this, dt.: dies(es) (Aufgrund der Lautentsprechung von engl. ›th‹ und dt. ›d‹).

Vergleicht man nun die Satzstruktur des Türkischen mit den übrigen Sätzen, fällt der abweichende Satzbau auf, der zudem durch Agglutination geprägt ist:

<i>Subjekt</i>	<i>Objekt</i>	<i>Verb</i>
Yemek-ler-imiz-de <i>Essen-(Plural)-unser-in</i>	domuz et-i <i>Schwein Fleisch-sein</i>	yok-tur. <i>nicht-ist.</i>

Beim Lesen in einer nicht-indoeuropäischen Sprache ist es wichtig, die Prozesse des Texterschließens, die in der Muttersprache oder in nah verwandten Sprachen automatisch ablaufen, bewusst einzusetzen. Da in diesem Fall auf keine Verwandtschaft und möglicherweise auf keine Internationalismen zurückgegriffen werden kann, ist das Erschließen mit Zuhilfenahme der textlichen und außertextuellen Merkmale von besonderer Bedeutung. Das Verwenden des Kontextes zum Erraten von Wortbedeutungen nennt Lutjeharms die Strategie des *Inferierens* (vgl. Lutjeharms 2002: 125). Weitere Lesestrategien für das Erschließen fremdsprachlicher Texte sind das *Ableiten*, d.h. grammatische Regeln anwenden, um Wortformen zu identifizieren; das *Elaborieren*, also Vorkenntnisse einsetzen; und das *Transferieren*, bei dem bekannte Strukturen erkannt und in einem kognitiven Prozess auf die fremde Sprache übertragen werden. Das mentale Lexikon, aus dem der Lerner beim Transferieren schöpft, ist im Wesentlichen durch die Muttersprache und gegebenenfalls durch weitere Fremdsprachen geprägt. Jede weitere Fremdsprache wird kontrastiv zu den im mentalen Lexikon gespeicherten Regeln gelernt. Weist die neue Fremdsprache zur Muttersprache große Ähnlichkeiten auf, so ist der Nutzen, der aus dem mentalen Lexikon für den Erwerb dieser Sprache gezogen werden kann, eindeutig.

Tatsache ist, daß Lernende ihre Muttersprache nicht vergessen können und diejenigen Elemente und Regeln durchaus nicht vergessen sollen, die durch positiven Transfer den Lernprozeß erleichtern.

(Lado in: Nickel 1972: 16)

Doch auch beim Erwerb einer strukturell fremden Sprache wird diese mit Hilfe des mentalen Lexikons gelernt, indem die Unterschiede zu den bereits bekannten Strukturen herausgestellt und neue Regeln für den Aufbau von Sprachen aufgestellt werden.

Das Erkennen der Strukturen und somit der Vergleich der Sprachsysteme ist wiederum bei der Arbeit mit geschriebenen Texten gut möglich:

Erfahrungen aus dem Erwachsenenbereich zeigen, daß selbst dann der rezeptive Erwerb einer Fremdsprache leichter ist als der produktive Erwerb, wenn keine Sprachkenntnisse (produktiv oder rezeptiv) in einer verwandten Sprache gegeben sind. Sinnvoll ist lediglich ein gewisses Maß an Sprachlernerfahrung in einer beliebigen Fremdsprache.

(Finkenstaedt/ Schröder 1991: 46)

Somit ist der Einsatz von Lesetexten auch schon im Anfangsunterricht sinnvoll, um grammatische Strukturen zu verdeutlichen und den Lernenden ein grundlegendes Verständnis für den Aufbau der Fremdsprache zu vermitteln.

Viel Lesen und wiederholtes Lesen schult nicht nur das allgemeine Leseverstehen, sondern wirkt sich daneben auch positiv auf die anderen Teilgebiete der fremdsprachlichen Kompetenz aus: Es verbessert die Beherrschung der grammatischen Strukturen und die eigene Schreibfertigkeit. Das systematische Erarbeiten der Grammatik anhand des Leseverstehens bietet eine gute Grundlage für den darauf aufbauenden Erwerb der produktiven Fähigkeiten, der daraufhin schneller und effektiver erfolgt. Gerade im Anfangsunterricht werden aufgrund des geringen grammatischen Verständnisses ganze Floskeln und Sätze auswendig gelernt, ohne den strukturellen Aufbau derselben zu thematisieren. Dies mag für eine einfache Kommunikation ausreichen, ist für einen höheren Grad an Sprachbeherrschung jedoch wenig hilfreich.

Instruction for adults who wish to achieve a high level of ultimate mastering should emphasize meaningful components rather than memorizing whole phrases and sentences.

(Cochran u.a. zit. n. Lutjeharms 2002: 136)

3. Überlegungen für den Fremdsprachenunterricht für Erwachsene in nicht-indoeuropäischen Sprachen

Die nicht-indoeuropäischen Sprachen weisen erhebliche strukturelle Unterschiede zur indoeuropäischen Muttersprache des Lernalters auf. Dies beinhaltet vielfältige Lernschwierigkeiten, wie sie beim Erwerb einer verwandten Sprache nicht auftauchen. Dennoch lassen sich die Ansätze der aktuellen Fremdsprachenforschung in Europa auch auf nicht-indoeuropäische Sprachen anwenden, da ihr Nutzen nicht allein auf der bestehenden Verwandtschaft beruht.

Die in diesem ersten Teil der Arbeit dargelegten Überlegungen machen folgenden Ansatz für die Vermittlung nicht-indoeuropäischer Sprachen sinnvoll:

Um den Fremdspracherwerb *erwachsenengerecht* zu gestalten, ist eine deutliche Schwerpunktsetzung auf die Grammatik sowie ihre systematische Vermittlung notwendig, damit die besondere Struktur der Fremdsprache dem Lerner transparent/ deutlich gemacht wird.

Jede weitere Fremdsprache wird in Abgrenzung zu bereits bekannten Sprachen und deren Strukturen gelernt. Hier bekommt der *kontrastive Ansatz* besondere Bedeutung, da er es ermöglicht, diesen Sprachvergleich bewusst und systematisch vorzunehmen. Dabei werden die strukturellen Unterschiede gerade in der Konfrontation mit anderen Sprachen deutlich.

Aufgrund der größeren Lernschwierigkeiten, die im Vergleich zu indoeuropäischen Sprachen zu erwarten sind, ist eine deutliche *Unterscheidung der Kompetenzen* sinnvoll. Einen effektiven Einstieg bietet das *Leseverstehen*, da hier die Strukturen der Sprache am deutlichsten hervortreten und Ähnlichkeiten zu bekannten Sprachen (beispielsweise Internationalismen) leichter erkannt werden. Zudem ist die Lesekompetenz für den Erwachsenen in der Regel am leichtesten zu erwerben.

Voraussetzung für diesen Ansatz ist die Anerkennung des Wertes partieller sprachlicher Kompetenzen: Im Allgemeinen meint man, eine Fremdsprache nur dann zu ›beherrschen‹, wenn man in der Lage ist, sie zu sprechen; dabei ist eine Kommunikation schon auf Grundlage rezeptiver Kenntnisse der Fremdsprache möglich. Ebenso wichtig ist, sich von der Vorstellung zu lösen, eine Fremdsprache nahezu perfekt erlernen zu wollen:

Machen wir uns bewußt, daß wir auch unsere Muttersprache das ganze Leben hindurch perfektionieren, denn dann können wir es uns zugestehen, andere Sprachen versuchsweise und zunächst stärker, später weniger fehlerhaft zu sprechen. Verbesserung ist immer möglich und nötig – das muß niemanden abschrecken, überhaupt erst einmal anzufangen.

(Klein/ Stegmann 2000: 18)

Die nicht-indoeuropäischen Sprachen zeichnen sich im Fremdsprachenunterricht in Europa dadurch aus, dass sie quantitativ weniger gelernt werden und i.d.R. vom Lerner weniger Zeit für ihr Erlernen aufgewendet wird. Damit einher geht, dass das Kursangebot dieser Fremdsprachen eher gering ist und auch beim Erstellen des Lehrmaterials weniger Aufwand betrieben wird. Eine Methode, die in ihrer Tendenz den Spracherwerb systematischer differenziert und für den Lerner transparenter macht, die Teilziele niedriger steckt und damit den Lernerfolg und die Motivation steigert, könnte in Hinblick auf die derzeitige Lehr-/Lernsituation nicht-indoeuropäischer Sprachen von großer Bedeutung sein.

Eine Methode, die auf dem Fremdsprachenerwerb durch Lesen aufbaut, kann den Lernenden die Angst vor (längeren) Lesetexten nehmen, sie motivieren und die nötigen Lesestrategien sowie die Benutzung der Hilfsmittel (Wörterbücher und Grammatiken) nahebringen. Ziel der Methodik wäre es somit, Hilfe zur Selbsthilfe zu geben: Die Lesekompetenz ist mit geringen Mitteln möglich und bietet damit dem Lernenden Gelegenheit, sich selbst auch nach Beendigung des Kurses mit der Fremdsprache zu beschäftigen, wenn beispielsweise die Möglichkeit zur Kommunikation mit Sprechern dieser Sprache nicht gegeben ist. Sie kann also wichtige Voraussetzung sein, um die erworbene Sprachkompetenz aufrecht zu erhalten. Ebenso ist es möglich, mit den genannten Hilfsmitteln autodidaktisch nach dieser Methode zu lernen.

Wichtig beim Erwerb einer neuen Fremdsprache ist auch, sich mit der Geschichte und Verbreitung der Sprache allgemein vertraut zu machen. Dieses Wissen über die Fremdsprache kann die Motivation des Lernens steigern und der Sprache ein Stück ihrer Fremdheit nehmen. Der folgende Teil (II) gibt einen Überblick über die Entwicklung des Türkisch-Türkischen und stellt seine charakteristischen Merkmale insbesondere auch im Vergleich zum Deutschen heraus.

TEIL II – DAS TÜRKISCHTÜRKISCHE

Türkisch¹⁶ (Eigenbezeichnung: Türkçe, Türk Dili), auch Türkeitürkisch, ist die auf dem Dialekt Istanbuls fußende Schriftsprache der Türkei (63,451 Millionen Einwohner [Stand: 1998; Haarmann 2002: 326]). Obwohl in der Türkei viele verschiedene Sprachen¹⁷ von nationalen und sprachlichen Minderheiten gesprochen werden, ist das Türkische die einzig anerkannte Nationalsprache und alleinige Amtssprache. Die Staatsdoktrin leugnet die Existenz vieler Minderheiten und verhindert die Ermittlung einer realistischen Sprecherzahl. Wenngleich die meisten Staatsbürger das Türkische zumindest als Zweitsprache beherrschen dürften, so trifft dies jedoch für einen erheblichen Teil der Kurden (die mit etwa 14 Millionen Einwohnern die größte Minderheitengruppe darstellen) nicht zu. Über die Grenzen der Türkei hinaus wird das Türkische von Minderheiten auf dem Balkan (Bulgarien 900.000, Makedonien 86.000, Rumänien 30.000 sowie in Griechenland, Serbien und im Kosovo), in den Nachfolgestaaten der UdSSR (ca. 190.000) und von türkischen Staatsbürgern in Westeuropa (ca. 2,5 Millionen) gesprochen (vgl. Glück 2000: 751).

1. Genealogische Klassifikation des Türkischen

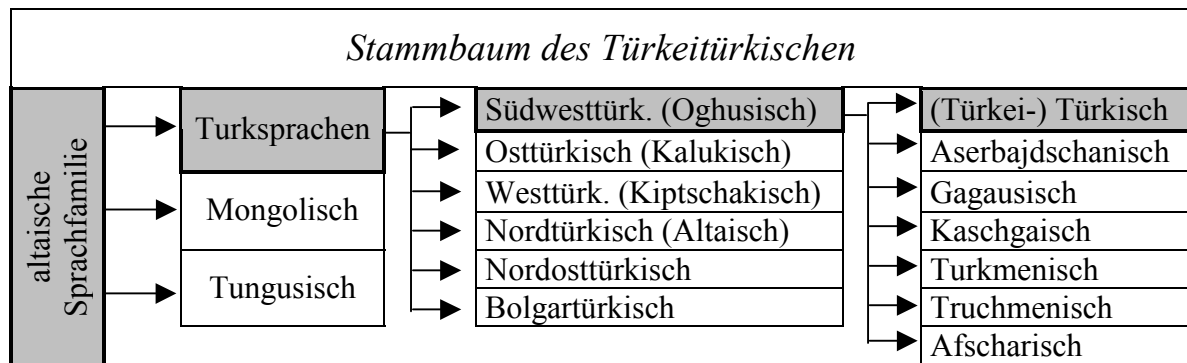
Das heutige Türkisch – in Abgrenzung zum Osmanischen Türkisch spricht man auch von *Türkeitürkisch* – ist die zahlenmäßig am meisten gesprochene Sprache aus der Gruppe der *Turksprachen*. Diese bildet, neben den zwei weiteren Gruppen *Mongolisch* und *Tungusisch*, die altaische Sprachfamilie, die etwa 40 Sprachen auf einem Gebiet von der Balkanhalbinsel bis zum Nordosten Asiens umfasst. Seinen Namen erhielt die Sprachfamilie durch das in ihrem Verbreitungsgebiet liegende zentralasiatische Altai-Gebirge.

Es gibt verschiedene Gliederungen, nach denen man die Turksprachen einteilen kann; die folgende ordnet die Sprachen ihrer geographischen Verbreitung gemäß in sechs Gruppen: Südwesttürkisch (Oghusisch), Osttürkisch (Kalukisch), Westtürkisch (Kiptschakisch), Nordtürkisch (Altaisch), Nordosttürkisch sowie Bolgartürkisch.

Das Türkische im Südwesten dieses Gebiets gehört neben Aserbajdschanisch, Gagausisch, Kaschgaisch, Turkmenisch, Truchmenisch und Afscharisch zur Südwesttürkischen Gruppe, dem Oghusischen.

¹⁶ Die Angaben dieses Kapitels stützen sich im Wesentlichen auf folgende Quelle: Metzler Lexikon Sprache 2000 hg. v. H. Glück.

¹⁷ Haarmann Sprachenalmanach gibt die Gesamtzahl der Sprachen in der Türkei mit 38 an. vgl: Haarmann 2002: 326.



Die Turksprachen sind durch einen einheitlichen Sprachbau gekennzeichnet und sie sind untereinander so homogen und weisen große Gemeinsamkeiten im Wortschatz auf, dass sie in erheblichem Maße gegenseitig verständlich sind.

Die Turksprachen sind nach der indo-europäischen Sprachfamilie die geographisch am weitesten verbreiteten Sprachen der Welt:

Das ungeheuer große Gebiet [...] reicht von Ost-Sibirien bis Osteuropa, von der Chinesischen Mauer bis zur Adria-Küste, vom nördlichen Eismeer bis zum Persischen Golf.

(Tezcan in: Karasek 1987: 9)

2. Entwicklung des Türkisch-Türkischen

Das Türkische hat im Laufe seiner Entwicklung viele Einflüsse von fremden Sprachen erlebt (insbesondere des Arabischen) sowie sprachplanerische Eingriffe erfahren, die sich im heutigen Türkischen widerspiegeln. Dieses Kapitel will einen Überblick über die Sprachgeschichte geben.

2.1. Kleine Sprachgeschichte in Schlaglichtern

Die Geschichte der Turksprachen ist vergleichsweise jung: Die ersten schriftlichen Überlieferungen, die das *Alttürkische* (auch *Göktürkisch* oder *Nordtürkisch*) nachweisen, sind die Runen-Inschriften aus dem 8. Jahrhundert. Ab dem 9. Jahrhundert errang der Stamm der Uiguren eine Vorherrschaft über die übrigen türkischen Stämme, weshalb diese Periode auch Uigurische Periode genannt wird und die Sprache der Inschriften und anderer Texte meist religiösen Inhalts wird auch unter der Bezeichnung *Uigurisch* zusammengefasst.

Die Periode des *Mitteltürkischen* begann mit der Übernahme des Islam ab dem 11. Jahrhundert. In dieser Zeit wurden die Sprachen der Turkvölker erstmals mit dem arabischen Alphabet aufgezeichnet. Im Zuge einer Westwanderung einiger Turkstämme spaltete sich die große Gruppe in zwei Lager und es entstanden zwei Schriftsprachen: das *Nord-Osttürkisch* und das *Westtürkisch*. Zu letzterer Gruppe gehörte das *Oghusische*, das die größte und fruchtbarste Schriftsprache des Türkischen darstellte und die Basis des heutigen Türkisch-Türkischen ist. Es stand seit dieser Zeit in engem Kontakt zum Arabischen und zum Persischen, welche einen großen Einfluss auf die Türkische Sprache ausübten. Als Fortsetzung des *Oghusischen* wird das *Anatolische* betrachtet, das in der 2. Hälfte des 15. Jahrhunderts einen Höhepunkt des arabisch-persischen Einflusses vor allem in der Poesie aufwies.

Im 14. Jh., nachdem das Seldschukische Reich der Oghusen zerfallen war, gliederte sich das Gebiet in viele kleine Fürstentümer. Von ihnen errang das Osmanische Fürstentum die Macht und gründete das große Osmanische Reich. Man spricht daher bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts von der Osmanischen Periode. Das verbindende Glied war die religiöse Zugehörigkeit zum Islam, die neuzeitliche europäische Vorstellung der Einheit von Volk, Land und Sprache war im Osmanischen Reich bis etwa Mitte des 19. Jahrhunderts fremd (vgl. Haig 1996: 62). Diese Unterordnung der ethnischen und sprachlichen Identität zugunsten der religiösen Einheit blieb nicht ohne Folgen für die osmanische Sprache: Am Sultanshof entwickelte sich die Schriftsprache des *Osmanischen*, die zunehmend Elemente aus dem

Arabischen und Persischen, den Prestigesprachen des Islam, übernahm und vor allem als Verkehrs- und Dichtungssprache diente. Für die Mehrheit der Bevölkerung, von der ein Großteil zudem Analphabeten waren, war die damalige ›Mischsprache‹ unverständlich. Es entstand eine große Kluft zwischen gesprochener und geschriebener Sprache.

Bereits Mitte des 19. Jahrhunderts zeichnete sich ein Wendepunkt in der türkischen Sprachgeschichte ab: Es entspann sich ein intensiver öffentlicher Diskurs über die grundsätzliche Frage der Reformbedürftigkeit des *Osmanischen*. Vielfach wurde beklagt, dass die Schriftsprache sich zu weit von der gesprochenen Sprache entfernt habe und daher ihr Erwerb einen zu großen Lernaufwand erfordere¹⁸, weshalb bereits vereinzelt Bestrebungen unternommen wurden, die ursprünglich türkische Sprache vom arabisch-persischen Einfluss zu befreien. Was zunächst von Schriftstellern, Dichtern und Sprachwissenschaftlern auf zivile und private Initiative begonnen worden war, wurde nach Gründung der Türkischen Republik im Jahre 1923 im großen Stil auf sprachpolitischer Ebene fort- und durchgesetzt. Mit diesem Datum wird in der Literatur die Periode des heutigen *Türkischen* angesetzt.

2.2. Entwicklung und Sprachplanung seit 1923



(Aus: Savaşçı in: *Lingua aegyptia* – Stud. mon. 3; 2001: 204)

2.2.1. Die Sprachreform unter Mustafa Kemal Atatürk¹⁹

Nach dem Zusammenbruch des Osmanischen Reiches nach dem 1. Weltkrieg führte Mustafa Kemal die Befreiungskriege (1919-1922) an, nach deren siegreichem Ende er die Forderungen und Bestimmungen, die die Siegermächte im Friedensvertrag von Sèvres²⁰ über den Osmanischen Staat ausgesprochen hatten, abwenden konnte. Am 29. Oktober 1923 wurde die Türkische Republik ausgerufen und Mustafa Kemal zu ihrem ersten Staatspräsidenten

¹⁸ Vgl. G. Haig 1996: 68.

¹⁹ Der Name »Atatürk« (= Vater der Türken) wurde ihm 1934 von der Nationalversammlung verliehen.

²⁰ Der Vertrag von Sèvres, benannt nach einem Pariser Vorort, sah neben der internationalen Kontrolle und Verwaltung der Meerengen, Wiederherstellung der Sonderrechte von Ausländern und umfangreichen

gewählt. Als Staatsoberhaupt führte er eine Reihe von Reformen durch, die – nach der 1000 Jahre dauernden Orientalisierung – die neue Republik der westlichen Welt öffnen sollte.²¹

Wie viele der Neuerungen Atatürks, kann auch die Sprachreform als Antwort auf nationale und soziale Gegebenheiten der Türkei gesehen werden, die er für reformbedürftig hielt. Die große Kluft zwischen geschriebener und gesprochener Sprache sowie die hohe Analphabetenrate machten für Atatürk und seine Anhänger die Sprachreform zu einem ihrer zentralen Projekte. Von ihrem Gelingen wurde sogar der Erfolg der neuen Republik abhängig gemacht, die durch eine einheitliche Sprache, welche von allen Bevölkerungsschichten verstanden und gebraucht würde, gefestigt werden sollte:

Um die Türken daran glauben zu lassen, daß sie in der Lage sind, auch außerhalb der orientalistisch-islamischen Welt selber eine zivilisierte Gesellschaft zustande zu bringen, mußte man zuallererst dafür sorgen, daß sie erst einmal an sich selber und an ihre eigene Sprache und Geschichte glauben.

(F.R. Atay, übers. und zit. n. Özen 1999: 9)

Vorrangiges Ziel der Reform war die Vereinfachung der Sprache zur Verbesserung der Kommunikationsmöglichkeiten und Förderung der innertürkischen Solidarität. Der wichtigste Aspekt hierbei wiederum war die Schrift, denn für den hohen Analphabetismus – der zur Zeit vor der Schriftreform bei etwa 80% lag – machte Atatürk die für das Türkische ungeeignete arabische Schrift²² verantwortlich:

Die Ursache dafür, daß viele in der Bevölkerung Analphabeten sind, sind die arabischen Buchstaben.

(Atatürk; Korkmaz zit. n. Özen 1999: 10)

Am 23. Mai 1928 wurde eine Sprachkommission (»Dil encümeni«) einberufen, der bekannte Schriftsteller und Turkologen angehörten. Diese sollte die Übertragbarkeit des lateinischen Alphabets auf die türkische Sprache erproben und erarbeiten. (Der Impuls kam aus der UdSSR, wo das Lateinalphabet für die Turksprachen bereits 1922 eingeführt worden war.) Bereits im November desselben Jahres wurde die Schriftreform gesetzlich verankert und festgelegt, dass die Lateinschrift bis zum Jahre 1929 durchgesetzt und im öffentlichen wie privaten Bereich verwendet werden sollte (vgl. Arslan 1990: 177f.).

Somit setzte eine Massenerziehung ein: Überall im Land wurden Volksschulen (»Millet Mektepleri«) eingerichtet, an denen der Bevölkerung Lesen und Schreiben gelehrt wurde.

finanziellen und militärischen Kontrollen im ganzen Reich erhebliche Gebietsabtretungen vor; vgl. u.a. K. Kreiser 1992: 132.

²¹ Zentrale Reformmaßnahmen Atatürks sind u.a.: Abschaffung des Sultanats (politische Instanz) (1922) sowie des Kalifats (geistliche Instanz) (1924), Einführung der europäischen Gesetzgebung (1926), Einführung des Frauenstimmrechts und der Einteilung (1926), Abschaffung des Islam als Staatsreligion (1928). (Vgl. u.a. Steinbach in: Informationen zur politischen Bildung: Türkei. 4/2002: 9f.)

Die Schriftreform bildete den Auftakt der institutionalisierten Reformbestrebungen in Bezug auf die türkische Sprache, die bis auf den heutigen Tag andauern. Es ist insofern beachtlich, dass die Schriftreformer ursprünglich nicht die Absicht hatten, eine Sprachreinigung in Angriff zu nehmen (vgl. Steuerwald 1963: 15). Das neue Alphabet machte jedoch bald folgendes deutlich: So geeignet die Lateinschrift für die türkische Lexik war, so schwierig gestaltete sich die Transkription des arabisch-persischen Wortguts, das teilweise nur schwer auszudrücken war oder gar unleserlich wurde. Dies begünstigte sprachpuristische Bestrebungen, die einen türkischen Ersatz für diese Fremd- und Lehnwörter forderten:

Die arabischen und persischen Wörter, deren Gestalt und Klang unserer [türkischen] Sprache fremd geblieben sind, haben in unserer Sprache keine Daseinsberechtigung mehr.

(İ.N. Dilmen; übers. und zit. n. Arslan 1990: 180)

Somit begann ein Standardisierungs- und Normierungsprozess, der durch Sprachpurismus gekennzeichnet war. Zur systematischen Erarbeitung des neuen türkischen Wortschatzes wurde am 12. Juli 1932 auf Anraten von Atatürk die Türkische Sprachgesellschaft (TDK)²³ gegründet. Ihre erklärten Ziele waren:

1. die ursprüngliche Schönheit und den Reichtum der türkischen Sprache aufzuzeigen und
 2. sie auf den Rang zu heben, der ihr unter den Sprachen der Welt gehört.
- (aus dem Statut der TDK von 1933; übers. v. u. zit. n. Arslan 1990: 185)

Ersteres Ziel verfolgte die TDK durch folgende Methoden (vgl. dazu Arslan 1990: 192ff.):

Zum einen führte sie groß angelegte Wortsammlungsaktionen durch, zu denen die ganze Bevölkerung zur Mithilfe aufgerufen wurde, um den vorhandenen türkischen Wortbestand zu erfassen. So wurde z.B. an Schulen und administrativen Organen umgangssprachliches Wortmaterial gesammelt, und von Januar 1933 bis Juli 1934 konnte die Sprachgesellschaft knapp 130 000 Eingänge verzeichnen. Über Zeitung und Rundfunk wurden ab März 1933 drei Monate lang täglich 10-20 arabische und persische Fremd- und Lehnwörter veröffentlicht und die Bevölkerung um Substitutionsvorschläge gebeten. Im Ganzen sollten für 1382 Entlehnungen aus dem Arabischen und Persischen turksprachliche Entsprechungen gefunden werden, das Zentralkomitee hat schließlich 640 der 1100 von der Rundfragekommission angenommenen Wörter als möglichen Ersatz akzeptiert. Parallel zu diesen Sammlungen umgangssprachlichen Wortmaterials nahmen die Mitglieder der TDK eine Durchsicht

²² Das Arabische verschriftlicht z.B. nur 3 Vokale, das Türkische jedoch benötigt 8 Vokale. (Ein Beispiel der Schreibung des türk. Verbs ›gelmek‹ in arabischer Schrift gibt Wendt 1961: 325.)

²³ Zunächst unter dem Namen »Türk Dili Tetkik Cemiyeti« (»Gesellschaft zur Erforschung der türkischen Sprache«) gegründet, wurde sie im November 1935 in »Türk Dil Kurumu« (»Türkische Sprachgesellschaft«) (TDK) umbenannt (vgl. Arslan 1990: 182).

literarischer Werke und Wörterbücher vor und erfassten auf diese Weise ca. 125 000 türkische Wörter.

Zum anderen wurden dort, wo keine geeigneten türkischen Äquivalente zur Substitution der Fremd- und Lehnwörter zur Verfügung standen, neue Wörter auf der Grundlage der türkischen Wortbildungsmittel geschaffen.

Es zeigte sich jedoch bald, dass das Ersetzen fremden Wortguts nicht unproblematisch war und die Standardisierung des neuen türkischen Lexikons stellte sich als äußerst schwierig dar. Das Erscheinen der ersten Ergebnisse, zusammengefasst in dem zweibändigen »Taschenwörterbuch Osmanisch-Türkisch« (»Osmanlıcadan Türkçeye/ Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu«) rief Enttäuschung hervor:

Zum einen mußte man erkennen, daß zahlreiche Wörter nicht ohne weiteres zu ersetzen waren und zum anderen ließ die Schaffensfreude türkischer Literaten eine Sprachanarchie entstehen, die der Kommunikation in keiner Weise dienlich war.

(Özen 1999: 12)

Statt der angestrebten Bereicherung, Reinigung und Verfeinerung der türkischen Sprache führten diese direkten Eingriffe in die Sprachentwicklung zu einem geradezu »chaotischen Sprachgebrauch« (Arslan 1990: 195). Es war ein offensichtlicher Missstand eingetreten, der die Öffentlichkeit zunehmend verärgerte und sie der Sprachreform überdrüssig werden ließ.²⁴ Zudem zeigte sich immer deutlicher die Spaltung der Sprachgesellschaft in zwei Flügel: Auf der einen Seite waren die zahlenmäßig überlegenen, gemäßigten Reformer, die alle diejenigen Wörter als türkisch betrachteten, die jedem Türken geläufig waren, gleichgültig welcher Herkunft sie waren; auf der anderen Seite die kleinere Gruppe der Radikalen, die ausnahmslos alle fremde durch türkische Lexik ersetzen wollte.

Einen Ausweg aus diesem Dilemma bot sich mit der »Sonnensprachentheorie« (»Güneş-Dil Teorisi«)²⁵. In ihr kommen Gedanken zur Entstehung und zum Ursprung der Sprachen zum Ausdruck, wobei das Türkische als Ursprache erklärt wird, auf die alle Sprachen der Welt zurückgehen sollen. Diese Behauptung, die weder von den Sprachreformern erfunden noch von vielen ernsthaft vertreten wurde (vgl. Steuerwald 1963: 24), ist mehr ideologisch als wissenschaftlich zu bewerten. Der Zweck ihrer verstärkten Bekanntmachung in der Türkei im Jahre 1935 bestand darin, das nationale Bewusstsein und Sprachbewusstsein zu stärken und dem türkischen Volk eine Identifikationsbasis zu verschaffen. Durch Annahme dieser Theorie erhielten *alle* Wörter eine Daseinsberechtigung im türkischen Wortschatz und dem radikalen

²⁴ Zum Beispiel konnten Zeitungen, die gemäß den Forderungen der TDK die neue Lexik verwendeten, von einem gebildeten Türken nicht mehr ohne Zuhilfenahme von Nachschlagewerken gelesen werden (vgl. Steuerwald 1963: 20).

Sprachpurismus, der fremde lexikalische Bestandteile ungeachtet ihrer Geläufigkeit und Ersetzbarkeit auswechseln wollte, wurde ein Ende bereitet:

Daß die Annahme der Theorie durch Atatürk die Abkehr von der bisher verfolgten Linie der totalen Sprachreform bedeutete, wurde von jedem gebildeten Türken verstanden. Für ihn ergab sich jetzt die beglückende Tatsache, daß er seine Sprache wieder so verwenden konnte, wie sie ihm geläufig war.

(Steuerwald 1963: 24)

In Bezug auf die Reinheit der Sprache wurde nun ein eher gemäßigter Weg eingeschlagen.

2.2.2. Die sprachreformerischen Entwicklungen nach 1938

Für eine verstärkte Returkisierung trat erst wieder 1941 der neue Staatspräsident Ismet İnönü ein, zu einem Zeitpunkt, an dem von der »Sonnensprachentheorie« keine Rede mehr war. (Diese war kurzzeitig als wissenschaftliches Fach in das Programm der Universität in Ankara aufgenommen, 1940 jedoch wieder abgeschafft worden.) In dieser neuen Phase der Sprachreform wurde ein Hauptaugenmerk auf die Reinigung wissenschaftlicher Terminologie gerichtet, deren neue Termini ausschließlich aus türkischen Wörtern zu bilden waren. Internationale Terminologie, soweit sie sich in den türkischen Fachsprachen schon durchgesetzt hatte, hatte solange ihre Berechtigung, bis für sie ein türkischer Ersatz gefunden wurde. Dementsprechend waren die Richtlinien wie folgt festgelegt:

1. Es ist grundlegend, die fremden Termini durch türkische zu ersetzen und neue aus den türkischen Wörtern zu bilden.
2. Die vorhandenen (fremden) Termini werden verwendet, solange für sie keine türkischen Äquivalente gefunden oder gebildet wurde[n] (sic.).
3. Aus den Fremdsprachen sind nur solche Termini zu übernehmen, die international verwendet werden.

(Arslan 1990: 215f.)

Die Sprachgesellschaft vereinbarte eine Zusammenarbeit mit der Universität Istanbul auf diesem Gebiet und so wurden die betreffenden Wissenschaftler bei der Ersetzung der Fachterminologie zu Rate gezogen. Auf dem sechsten Sprachkongress im Jahre 1949 konnte eine positive Bilanz gezogen werden: In vielen Fachsprachen waren fremde Termini durch türkische ersetzt und in entsprechenden Fachwörterbüchern herausgegeben worden (vgl. Arslan 1990: 217f.). Ein weiterer Erfolg aus dieser Zeit ist die Annäherung der Rechtssprache an die gesprochene Sprache und somit eine Verbesserung ihrer allgemeinen Verständlichkeit. In den 1950er Jahren geschah ein entscheidender Umbruch: Der Sieg der Demokratischen Partei bedeutete für die TDK, die seit ihrer Gründung ein Machtinstrument zur Umsetzung der Sprachpolitik der Republikanischen Partei gewesen war, große Einbußen im finanziellen

²⁵ Näheres zur Sonnensprachentheorie s. Arslan 1990: 199f.

sowie in ihrem Handlungsspielraum. Unter diesen neuen Umständen konnte sie ihre Reinigungsbestrebungen nicht weiter durchführen und beschränkte sich in den folgenden Jahren auf die Revision der vorangegangenen Arbeiten. Die von Atatürk initiierte Sprachreform hatte von Beginn an mit Kritik und Widerstand zu kämpfen gehabt. Die Sprachgesellschaft als Instrument des Staates mit nahezu uneingeschränktem Handlungsspielraum war jedoch stets in der Lage gewesen, ihre Ziele und Methoden zu verfolgen. Auch wenn die TDK noch bis zum August 1983 weiterbestand, so kam doch die staatlich gelenkte Bewegung, die zu einem so radikalen Wandel der türkischen Sprache geführt hat, mit dem Regierungswechsel in den 1950er Jahren zu ihrem Ende.

Auch wenn die groß angelegte und von der Regierung getragene Reformbewegung zu einem Ende kam, lassen sich Reinigungsbestrebungen der Sprache bis in die Gegenwart weiterverfolgen:

In den sechziger und siebziger Jahren waren es vor allem die Intellektuellen, die als die Vorreiter der Sprachreform gelten konnten.

(Strauß in: Diem/ Falaturi 1990: 321)

Im Jahre 1986 wurde auf private Initiative der »Sprachverein« (»Dil Derneği«) gegründet, dem bekannte Dichter und Schriftsteller angehören, die sich für die Sache der alten TDK engagieren.

Das »bereinigte« Türkisch, man spricht auch von »Öztürkçe« (»öz« = rein), ist auch heute noch eine Mischsprache, da viele arabisch-persische Bestandteile oftmals neben den neu eingeführten türkischen Wörtern erhalten blieben. Zudem sind im letzten Jahrhundert verstärkt Entlehnungen aus europäischen Sprachen hinzugekommen.

2.2.3. Fazit zur Sprachreform

Inwieweit man der Sprachreform einen Erfolg zusprechen kann, hängt von der Wahl der jeweiligen Kriterien ab. Unbestritten ist, dass die Einführung der Lateinschrift die tiefgreifendste und nachhaltigste Veränderung darstellt, die sich in Bezug auf die Vereinfachung des Erlernens und durch die ihr folgende Alphabetisierungskampagne als positiv herausgestellt hat. Durch Lexikalisierung und Standardisierung hat sich eine Nationalsprache entwickelt, die von jedem Türken gebraucht und verstanden werden kann. Auch im Bereich der Terminologie konnten Erfolge erzielt werden. Weitere Errungenschaften der Sprachreform sind die Erstellung eines standardisierten Wörterbuchs, dem »Türkçe Sözlük«, und die Formulierung einer türkischen Grammatik.

In Bezug auf die »Reinheit« der Sprache kann festgestellt werden, dass viele grammatische Elemente des Arabischen sowie weite Teile der arabisch-persischen Lexik substituiert werden

konnten. Andere Fremd- und Lehnwörter haben sich jedoch – oft neben einem türkischen Äquivalent – bis heute in der Sprache erhalten, da sie entweder vollkommen phonotaktisch in der Sprache assimiliert sind oder so häufig in der Alltagssprache verwendet werden, dass sie nicht als fremd empfunden werden. Gleichzeitig lässt sich durch die zunehmende Öffnung der Türkei in Richtung Europa sowie durch neuere Sprachkontakte mit der westlichen Welt eine Tendenz der Europäisierung feststellen. Im Zuge der Streichung arabisch-persischer Lexik wurde verstärkt europäisches Wortgut übernommen, um die so entstandenen lexikalischen Lücken zu schließen.

2.3. Europäische Sprachkontakte und ihr Einfluss auf die türkische Lexik

Während das Osmanische durch den starken arabisch-persischen Einfluss gekennzeichnet war, ist die Entwicklung des Türkisch-Türkischen durch eine zunehmende Hinwendung der Türkei zu Europa beeinflusst. Doch schon vor dem Beginn der Sprachreform im 20. Jahrhundert – und somit vor der sprachpolitisch geplanten Übernahme oder Ablehnung europäischer Lehnwörter – war das Türkische mit europäischen Sprachen in Kontakt gekommen. Diese Berührungspunkte haben sich in einer spezifischen Lexik niedergeschlagen, die sich noch heute im türkischen Wortschatz wiederfindet. So haben beispielsweise Ende des 14./ Anfang des 15. Jahrhunderts durch die See- und Handelsbeziehungen mit den Genuesen und Venezianern italienische Lehnwörter Eingang in den türkischen Wortschatz gefunden, wie ›acente‹ (dt.: Agent); ›ciro‹ (Giro); ›gazino‹ (Kasino); ›kambiyo‹ (Kambio).

Aus dem Griechischen wurden um das 15. und 16. Jahrhundert Wörter aus dem Bereich der Wissenschaften und Künste entlehnt, so z.B.: ›matematik‹ (dt.: Mathematik); ›orkestra‹ (Orchester); ›tiyatro‹ (Theater) sowie das Suffix ›-loji‹ (-logie) (von griech.: logos).

Unter den europäischen Sprachen übte das Französische den größten Einfluss auf das Türkische aus. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurde, anders als bei den vorigen Sprachkontakten, fremde Lexik nicht durch die gesprochene, sondern in erster Linie durch die geschriebene Sprache übernommen: türkische Schriftsteller, die vielfach selbst schon in Frankreich gewesen waren, orientierten sich an französischen Vorbildern und eigneten sich aus literarischen Werken französischer Sprache Wortschatz an. Mit dem Aufkommen des Zeitungswesens in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden fremdsprachliche Wendungen unter einem breiteren Lesepublikum verbreitet. Beispiele für französisches Wortgut, das entlehnt und mit einer türkischen Schreibung in die Lexik übernommen wurde

sind: ›gramer‹ (dt.: Grammatik); ›direktör‹ (Direktor); ›büro‹ (Büro); ›gazete‹ (Zeitschrift); ›asansör‹ (Aufzug); ›otobüs‹ (Bus); ›kültür‹ (Kultur); ›enteresan‹ (interessant).

In intensiven Kontakt²⁶ mit dem Deutschen kam die türkische Sprache vor und während des 1. Weltkriegs sowie auch im 2. Weltkrieg. Der Einfluss hier war jedoch vergleichsweise gering; Wörter, die sich aus dieser Zeit in der türkischen Lexik erhalten haben sind z.B. ›dekan‹, ›doçent‹ (Dozent) und ›hinterland‹. Wörter deutschen Ursprungs sind im Türkischen ebenso selten wie türkische Entlehnungen im deutschen Wortschatz. Ungleich größeren Einfluss übt das Deutsche jedoch seit den letzten Jahrzehnten auf die Sprache der in Deutschland lebenden Türken aus, wo der Kontakt der beiden Sprachen sehr groß ist. Inwieweit diese Elemente durch die türkischen Mitbürger wieder in die Türkei gebracht werden und ob sie dort eine Auswirkung auf das heutige Türkeitürkische haben, bleibt zu untersuchen. Tekinay beispielsweise vermutet,

daß Wörter wie urlaup (Urlaub), kindergelt (Kindergeld), führerşayn (Führerschein) durch die Vermittlung der türkischen Gastarbeiter in Deutschland in den türkischen Fremdwortschatz eindringen werden und daß durch dieselbe Vermittlung das türkische Wortgut der deutschen Sprache bereichert wird.

(Tekinay 1987: 67f.)

Ab dem 2. Weltkrieg begann auch der Kontakt mit der englischen Sprache, der zunächst nicht von großer Bedeutung war, jedoch zunehmend intensiver wird. Hierbei ist zu bemerken, dass in den letzten 20 Jahren englisches Wortgut nicht mehr nur in seiner Lautung übernommen wird (vgl. die obigen Beispiele, die in ihrer Verschriftlichung sämtlich der türkischen Orthographie angepasst wurden), sondern häufig auch in seiner herkunftssprachlichen Schreibweise, z.B. ›fast food‹; ›mastercard‹; ›soul rock‹; ›snack bar‹; ›hooligan‹; ›laser‹; ›printer‹.

Allgemein lässt sich herausstellen, dass die Entwicklungen im Wortschatz des Türkischen insbesondere seit der institutionalisierten Sprachreform durch eine zunehmende Hinwendung zu Europa gekennzeichnet sind. So bemerkt Özen in seinen Untersuchungen zur türkischen Lexik,

daß der Wortschatz des Türkischen sich insbesondere seit der Atatürkischen Sprachreform stark europäisiert hat und dieser Prozeß sich auch gegenwärtig mit steigender Tendenz fortsetzt.

(Özen 1999: 139)

²⁶ Sprachkontakte zwischen dem Türkischen und dem Deutschen lassen sich aufgrund von Entlehnungen bis in die Zeit der Türkenkriege im 16. Jahrhundert zurückverfolgen. Zu früheren Sprachkontakten siehe Tekinay 1987: 66ff.

Internationalismen im türkischen Wortschatz

Die europäischen Entlehnungen spielen eine wesentliche Rolle im Wortschatz des heutigen Türkietürkischen. Da sich diese Wörter nicht nur in der Gebersprache, sondern darüber hinaus auch in vielen anderen europäischen Sprachen finden, werden sie auch als ›Internationaler Wortschatz‹ oder ›Internationalismen‹ bezeichnet (vgl. Kap. I – 2.2.1). Dieser Wortschatz hat sich als fester Bestandteil der alltäglichen Sprache etabliert und wird von allen Bevölkerungsschichten verwendet und verstanden:

Blättert man Zeitungen und Zeitschriften durch, so findet man haufenweise Beispiele [für Internationalismen], die sich von alltäglichem Leben bis zu Wissenschaftszweigen, von Sport bis zum Bankwesen, fast in alle Bereiche erstreckt.

(vgl. Korkmaz 1993: 168, zit. n. Özen 1999: 27)

Eine Sonderstellung nimmt das Englische ein, da auch heute noch viele Entlehnungen stattfinden, die zudem in ihrer spezifisch englischen Schreibweise übernommen werden:

Heute jedoch findet Entlehnung aus dem Englischen fast tagtäglich statt. Das Türkische ist – gewollt oder ungewollt – offen für diese Entlehnungen.

(Haig 1996: 84)

Daher sind seit den 1990er Jahren vor allem englische und amerikanische Entlehnungen Ziel einzelner Sprachkritik. Häufig wird die zunehmende ›Überfremdung‹ beklagt und »mitunter mit einem Rückfall in ›osmanische Verhältnisse‹ verglichen« (G. Haig 1996: 83). Der Befürchtung, der westliche Einfluss auf das Türkische könnte genauso groß und ›erdrückend‹ werden, wie der damalige orientalische Einfluss, hält z.B. Özen entgegen, dass nicht nur das Türkische sich der Entlehnung fremder Termini bedient:

Übersehen wird dabei jedoch, daß das Türkische nicht die einzige Sprache ist, die über einen Bestand an Internationalismen verfügt. Auch wenn unterschiedlichem Umfangs weisen vor allem die Sprachen Europas Internationalismen auf – und zwar als etwas Verbindendes bzw. Gemeinsames.

(Özen 1999: 191)

Somit stellen internationale Wendungen vielmehr ein verbindendes Element zwischen den Sprachen Europas dar, sie stärken das Gefühl der Vertrautheit und Gemeinschaft. Die fremde Lexik im Türkischen besteht zudem zum großen Teil aus Substantiven, womit keine Gefahr von strukturellen Einflüssen gegeben ist.

Nutzen für den deutschen Fremdsprachenlerner

Für den deutschen Lerner sind diejenigen internationalen Elemente im türkischen Wortschatz von Interesse, die auch in indoeuropäischen Sprachen anzutreffen sind. Dies sind im Wesentlichen Wörter oder Lexeme, die auf das Lateinische oder Griechische zurückgehen;

das Türkische hat jene Elemente überwiegend über das Französische in seinen Sprachschatz übernommen.

Ende der 1990er Jahre sind zwei wissenschaftliche Arbeiten zu Internationalismen entstanden, die das Türkische berücksichtigen: So untersuchte Özen den Anteil des internationalen Wortschatzes in türkischen Zeitungsartikeln (Özen (1999): Konzeption einer interlexikologischen Theorie. Dargestellt am Beispiel der Ergebnisse einer empirischen Auswertung von türkischen Zeitungstexten. Diss. Universität Siegen). Kolwa untersuchte den Internationalen Wortschatz im Bereich der Politik und berücksichtigte dabei auch das Türkische (Kolwa (2001): Internationalismen im Wortschatz der Politik. Interlexikologische Studien zum Wortschatz der Politik in neun EU-Amtssprachen sowie im Russischen und Türkischen. Diss. Universität Bochum). Beide Publikationen geben am Ende umfangreiche Listen, die den Internationalen Wortschatz in den Vergleichssprachen aufzeigen. Diese sind für den Türkischlerner besonders interessant: Mit Durchsicht der Listen kann er sich Internationalismen im Türkischen bewusst machen. Dabei wird die Besonderheit ihrer türkischen Schreibung augenfällig, die oft an die französische Aussprache der internationalen Wortvarianten angelehnt ist, wodurch sich die häufige Verwendung von »ü« erklärt.

Beispiele:

türk.: mültikültürel	dt.: mutlikulturell	franz.: multiculturell
türk.: müze	dt.: Museum	franz.: musée
türk.: röportaj	dt.: Reportage	franz.: reportage

Ebenso hilfreich ist zu sehen, welche Internationalismen im deutschen Wortschatz nicht vorkommen, aufgrund von Kenntnissen in anderen Sprachen jedoch erschlossen werden können.

türk.: teleferik	dt.: Drahtseilbahn	franz.: téléphérique	
türk.: tren	dt.: Zug	franz.: train	engl.: train
türk.: forvet	dt.: Stürmer (forward)		engl.: forward

Im Vergleich zu den indoeuropäischen Sprachen ist der Internationale Wortschatz im Türkischen eher gering; die Untersuchung von Özen ergab, dass der Anteil der Internationalismen in türkischen Zeitungstexten, die i.d.R. durch deren häufige Verwendung ausgezeichnet sind, bei etwa 5% liegt (vgl. Özen 1999: 138f.).

3. Sprachbeschreibung: Wesentliche Charakteristika des Türkisch-Türkischen

Dieses Kapitel bietet die wesentlichen Charakteristika der türkischen Grammatik aus den drei Bereichen:

1. Phonologie: Die wesentlichen Besonderheiten auf der Laut- und Zeichenebene sind die türkischen Lautgesetze.
2. Morphologie: Auf der Wortebene ist die Eigenschaft der Agglutination zentral.
3. Syntax: Hier ist vor allem die spezifische Satzgliedreihenfolge (S-O-V) zu nennen.

Die grammatischen Beschreibungen stützen sich im Wesentlichen auf die Werke von Ersen-Rasch (2001), Moser-Weitmann (2001) und Wendt (1990).

3.1. Phonologie

3.1.1. Alphabet und Aussprache

Seit 1923 wird das Türkische mit lateinischen Buchstaben geschrieben (vgl. Kap. II – 2.2). Das Alphabet besteht aus 29 Buchstaben, davon sind 8 Vokale und 21 Konsonanten. Im Unterschied zum deutschen Alphabet fehlen im türkischen die Buchstaben **ä, q, x, w** und **ß**; hinzu kommen **ç, ş, ğ**, und **ı**. Die Buchstaben **c, e, h, j, r, s, v, y** und **z** haben eine andere Aussprache. Über die lautliche Realisierung der türkischen Grapheme gibt die Tabelle »Lautwert der Grapheme im Türkischen« (siehe Anhang I.) nähere Auskunft.

Im Türkischen entspricht im Wesentlichen ein Graphem einem Phonem, d.h. die Wörter werden so gesprochen, wie sie geschrieben werden. Eignet man sich also die richtige Aussprache des Türkischen an, stellt das korrekte Lesen kein Problem dar und die Darstellung in Lautschrift erübrigt sich.

3.1.1.1. Diakritische Hilfszeichen

Das Türkische kennt zwei Hilfszeichen:

Der ›'‹ (Apostroph) wird verwendet, um Eigennamen (und alle Wörter, die groß geschrieben werden) und Zahlen von darauffolgenden Suffixen abzugrenzen. Der türkische Name – ›kesme işareti‹ = Unterbrechungszeichen – gibt Hinweis auf diese Funktion.

Das Zeichen ›^‹ (Zirkumflex) auf einem Vokal zeigt die Länge desselben an (türk. Bezeichnung: ›uzatma/ düzeltme işareti‹ = Länge-/ Berichtigungszeichen). Der Zirkumflex kommt nur in Lehnwörtern hauptsächlich arabischen Ursprungs vor und dient der

Unterscheidung von Wörtern unterschiedlicher Bedeutung und Aussprache, die sonst gleich geschrieben würden, wie beispielsweise *âdet* (Gewohnheit) – *adet* (Stückzahl).

Eine weitere Form der Bildung eines langen Vokals entsteht, wenn auf einen dunklen Vokal ›ğ‹ folgt; z.B.: ›ağac‹ [a:tʃ] (= Baum). Zwischen hellen Vokalen wird ›ğ‹ wie ›y‹ [j] ausgesprochen; z.B.: ›değil‹ [deːjil] (= nicht).

3.1.1.2. Akzent und Intonation

Die Betonung im Türkischen ist für den Deutschen, der deutliche Akzente zu setzen gewohnt ist, schwierig zu erlernen, da sie sich weit differenzierter gestaltet und zudem graphisch nicht kenntlich gemacht wird.

Im Allgemeinen bezeichnet man den Akzent im Türkischen als schwebende Betonung, die mehr oder weniger gleichmäßig auf alle Silben verteilt ist; z.B.: ›yalnız‹ = einsam, allein; ›memnuniyet‹ = Zufriedenheit. Andererseits ist in vielen Wörtern eine Betonung auf der letzten Silbe festzustellen, die zudem bei Suffigierung immer weiter nach hinten verschoben wird (der Akzent in den folgenden Beispielen ist nur zur Verdeutlichung gesetzt):

<i>türkisch:</i>		<i>deutsch:</i>
›çocuk‹	=	das Kind
›çocuk-lár‹	=	die Kinder
›çocuk-lar-ımız‹	=	unsere Kinder
›çocuk-lar-ımız-dá‹	=	bei unseren Kindern
›çocuk-lar-ımız-da-kí‹	=	das bei unseren Kindern befindliche

Es gibt jedoch viele Fälle, bei denen der Wortakzent nicht auf der letzten Silbe liegt. Die meisten geografischen Namen beispielsweise werden auf einer der ersten beiden Silben betont, vgl.: ›Ánkará‹, ›Mérsin‹, ›İstánbul‹, ›Türkiye‹, ›Almánya‹, ›Rúsyá‹. Auch manche zweisilbige Adverbien und Konjunktionen haben den Akzent auf der ersten Silbe: ›bélki‹ (vielleicht), ›áncak‹ (lediglich, nur), ›násıl?‹ (wie?), ›hangi?‹ (welcher?). Fremdwörter behalten im Allgemeinen ihre ursprüngliche Betonung bei: ›bánka‹, ›rádyo‹, ›lokánta‹, ›tiyátro‹.

Der Akzent kann im Türkischen auch bedeutungsunterscheidende oder grammatische Funktionen erfüllen. So werden bestimmte Suffixe immer betont; z.B. ›benimkí‹ (meiner), ›tuzlú‹ (salzig). Andere Suffixe schreiben vor, dass die Silbe *vor* ihnen stärker betont wird, z.B. die Verneinungspartikel ›-me‹ (›gélme!‹ = komm nicht!; ›gelémedi‹ = er konnte nicht kommen) oder die Fragepartikel ›-mi‹ (›gelecek mi?‹ = wird er kommen?; ›geldík mi?‹ = sind wir angekommen?).

Die Regeln der Betonung sind vielfältig; für den beginnenden Sprachlerner ist es sinnvoll, sich zunächst um eine gleichmäßige Betonung der Silben zu bemühen, da der Akzent im Türkischen allgemein schwächer ist als im Deutschen.

3.1.2. Lautgesetze

Die Lautgesetze sind wesentlich für die türkische Sprache. Sie bestimmen sowohl den Bereich der Lexik als auch den durch Agglutination geprägten Bereich der Grammatik. Insgesamt zeichnen sich die Lautgesetze dadurch aus, dass sie die Wörter nach türkischem Sprachgefühl klanglich ›harmonisch‹ gestalten.

3.1.2.1. Vokalharmonie

Von besonderer Bedeutung sind die beiden Vokalharmonien, nach denen die Suffixe klassifiziert und variiert werden, das bedeutet der Vokal des Suffixes wird ›harmonisch‹ dem Vokal der vorangehenden Silbe angepasst. Den 8 Vokalen werden nach folgenden drei artikulatorischen Kriterien Merkmale zugeordnet:

- o Klang: hell/ dunkel (auch: Artikulationsstelle: vorne/ hinten bzw.: palatal/ velar),
- o Gestalt der Lippen: flach/ rund,
- o Kieferabstand: weit/ eng.

Somit hat z.B. ›a‹ die Merkmale dunkel/ flach/ weit, ›e‹ dagegen die Merkmale hell/ flach/ weit usw. Die Zuordnung der Merkmale zu den Vokalen zeigt die folgende Tabelle:

Klang (Artikulationsstelle)	Gestalt der Lippen			
	flach		rund	
hell	e	i	ö	ü
dunkel	a	ı	o	u
	weit	eng	weit	eng
	Kieferabstand			

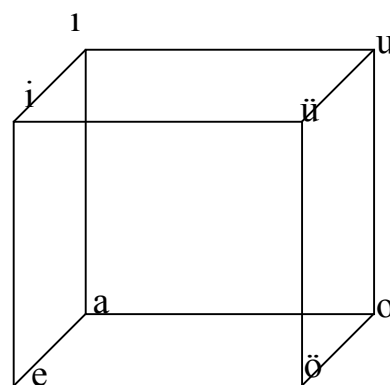
Bei den hellen Vokalen (›e‹, ›i‹, ›ö‹, ›ü‹) ist die Zunge vorne an den Zähnen, die Vokale werden palatal artikuliert; die dunklen Vokale (›a‹, ›ı‹, ›o‹, ›u‹) werden mit zurückgezogener Zunge artikuliert. Mit flachen Lippen werden die Vokale ›e‹, ›i‹, ›a‹, ›ı‹ realisiert, während bei

›ö‹, ›ü‹, ›o‹ und ›u‹ die Lippenform rund ist. Der Kieferabstand wiederum ist weit bei den Vokalen ›e‹, ›a‹, ›ö‹, ›ü‹ und eng bei den Vokalen ›i‹, ›ı‹, ›ü‹ und ›u‹.

Ein Schaubild, an dem sich die Anordnung der Vokale und die Beziehungen zwischen ihnen sehr gut ablesen lassen, ist die Darstellung in Würfelform:

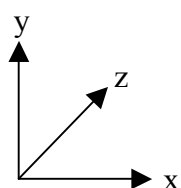
An jeder Ecke des Würfels steht einer der acht Vokale.

Sie unterscheiden sich in ihrer lautlichen Realisierung von den Nachbarvokalen, durch die sie mit den Seiten des Würfels verbunden sind, jeweils nur durch ein Merkmal. In der vorderen Ebene befinden sich die hellen Vokale. Betrachtet man den Unterschied zwischen den vorderen und den hinteren Vokalen, kann man deutlich den Wechsel des Artikulationsortes von vorne und hinten feststellen:



[vgl. Underhill in: Slobin/ Zimmer 1986 : 10]

Spricht man ›e‹ (im Türkischen offen gesprochen, fast wie ›ä‹) und darauf ›a‹, so ändert sich hier die Stellung der Zunge, ›a‹ wird weiter hinten im Rachenraum artikuliert. Der gleiche



Wechsel wird festgestellt bei der Artikulation von ›i‹ und ›ı‹, bzw. ›ü‹ und ›u‹, bzw. ›ö‹ und ›o‹. Zwischen ›e‹ und ›ö‹ – und ebenso zwischen ›a‹ und ›o‹; ›i‹ und ›ü‹; ›ı‹ und ›u‹ – ändert sich lediglich die Form der Lippen; während zwischen ›e‹ und ›i‹ – bzw. ›a‹ und ›ı‹; ›ö‹ und ›ü‹; ›o‹ und ›u‹ – lediglich der Kieferabstand variiert. Somit kann man den Achsen des

Würfels je eine artikulationsunterscheidende Funktion zuweisen:

- o auf der x-Achse wechselt die Form der Lippen zwischen flach und rund;
- o auf der y-Achse wechselt der Kieferabstand zwischen weit und eng;
- o auf der z-Achse wechselt die Stellung der Zunge zwischen palatal und velar, und somit der Klang zwischen hell und dunkel.

Dieses Schema ist für die türkische Sprache von besonderer Bedeutung, da in der Grammatik sowie auch in der Wortbildung immer wieder auf die Lautgesetze Bezug genommen wird. Für die Suffigierungen unterscheidet man zwei Vokalharmonien:

1) **Die kleine Vokalharmonie** unterscheidet zwischen den zwei Suffixvokalen ›a‹ und ›e‹, also zwischen hellem und dunklem Vokal. Ist der Vokal der vorangehenden Silbe ein dunkler, so folgt im Suffix ›a‹, ist der Vokal der vorangehenden Silbe ein heller, folgt im Suffix ›e‹.

hell (vorne)	e	i	ö	ü
dunkel (hinten)	a	ı	o	u

auf e, i, ö, ü folgt → e
auf a, ı, o, u folgt → a

In ›rein türkischen‹ Wörtern treten ursprünglich ausschließlich Vokale der hellen oder der dunklen Reihe auf.

II) **Die große Vokalharmonie** unterscheidet zwischen den vier Suffixvokalen ›ı‹, ›i‹, ›u‹ und ›ü‹, und somit zwischen den Merkmalen hell/ dunkel und flach/ rund. Ist der Vokal der vorangehenden Silbe hell und flach (›e‹ oder ›i‹), folgt im Suffix ›i‹; ist der Vokal dunkel und flach (›a‹ oder ›ı‹) folgt ›ı‹; auf einen hellen, runden Vokal (›ö‹ oder ›ü‹) folgt ›ü‹; auf einen dunklen, runden Vokal (›o‹ oder ›u‹) folgt ›u‹.

	flach	rund
hell (vorne)	e i	ö ü
dunkel (hinten)	a ı	o u

auf e, i folgt → i
 auf ö, ü folgt → ü
 auf a, ı folgt → ı
 auf o, u folgt → u

In den meisten Lehr- und Nachschlagewerken werden die Suffixe häufig mit nur einer Form angegeben, in der Regel mit den hellen, flachen Vokalen ›e‹ und ›i‹. Das bedeutet, das Suffix ›-de‹ richtet sich nach der kleinen Vokalharmonie und beinhaltet somit gleichzeitig die Variation ›-da‹, das Suffix ›-lik‹ richtet sich nach der großen Vokalharmonie und beinhaltet die Variationen ›-lık, -luk, -lük‹.

Als veränderbare Suffixvokale treten nur sechs der acht Vokale auf: ›e‹ und ›a‹ ändern sich nach der kleinen Vokalharmonie, ›ı‹, ›i‹, ›u‹ und ›ü‹ variieren nach der großen Vokalharmonie, ›o‹ und ›u‹ bleiben in Suffixen stets unverändert.

3.1.2.2. Bindelaute

Im Türkischen folgen zwei Vokale nie und zwei Konsonanten nur selten aufeinander; daher werden bei Suffigierungen Bindelaute eingeschoben.

Treffen zwei Konsonanten aufeinander, so wird ein Bindevokal eingeschoben, der immer einer der großen Vokalharmonie ist und sich nach dem Vokal der vorangehenden Silbe richtet.

Bindevokale	ı i u ü
-------------	---------

Treffen zwei Vokale aufeinander, wird ›n‹, ›s‹, ›y‹ oder ›ş‹ als Bindekonsonant eingeschoben. Dabei entscheidet das folgende Suffix, welcher Konsonant verwendet wird. Bindekonsonanten können sein:

Bindekonsonanten	n s y ş
------------------	---------

3.1.2.3. Konsonantenwandel

Das Lautgesetz des Konsonantenwandels im Türkischen basiert auf der Unterscheidung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten. Stimmhafte Konsonanten werden mit Schwingung der Stimmbänder erzeugt, stimmlose entsprechend ohne. Im Türkischen sind dies:

stimmhafte Konsonanten	b c d g ğ l m n v j y z
stimmlose Konsonanten	p ç t k f ş s h

Einige Konsonantenpaare unterscheiden sich in ihrer lautlichen Realisierung im Türkischen lediglich durch das Merkmal der Stimmhaftigkeit; sie können unter bestimmten Bedingungen durch ihre stimmhafte bzw. stimmlose Entsprechung ersetzt werden. Konsonanten, die nach dem Lautgesetz geändert werden können, sind:

stimmhaft	b	c	d	g
stimmlos	p	ç	t	k

Die stimmhaften Konsonanten werden allgemein als ›weicher‹ im Klang empfunden, die stimmlosen als ›härter‹. Der Konsonantenwandel kann in beide Richtungen vorgenommen werden; man unterscheidet die folgenden zwei Arten:

I) *Konsonantenwandel im Wortstamm*: Im Allgemeinen bleiben Wortstämme im Türkischen unverändert, hier handelt es sich jedoch um eine der wenigen Ausnahmen. Beim Konsonantenwandel im Stamm wird ein auslautender stimmloser Konsonant (ç, k, p, t) in einen stimmhaften (c, ğ, b, d) umgewandelt, wenn das folgende Suffix mit einem Vokal oder stimmhaften Konsonant beginnt.

Konsonantenwandel im Wortstamm	ç → c	k → ğ	p → b	t → d
--------------------------------	-------	-------	-------	-------

Bei dieser Regel gibt es jedoch Ausnahmen, so behalten die meisten einsilbigen Wörter die stimmlosen, auslautenden Konsonanten bei; z.B.:

top (Ball) → ayak topu (Fußball); suç (Schuld) → suçum (meine Schuld);
 at (Pferd) → arap atı (arabisches Pferd); ak (weiß) → yumurta akı (Eiweiß)
 (Beispiele aus Wendt 1990: 37)

II) *Konsonantenwandel im Suffix*: Die zweite Art des Konsonantenwandels geschieht im Anlaut eines Suffixes, hier wird von stimmhaft zu stimmlos verändert.

Konsonantenwandel im Suffix	c → ç	ğ → k	b → p	d → t
-----------------------------	-------	-------	-------	-------

3.1.2.4. Vokalausfall

Es gibt nur wenige Fälle, in denen bei der Suffigierung ein Buchstabe wegfallen kann. Der letzte Vokal eines Wortstammes kann entfallen, sofern er ein Vokal der großen Vokalharmonie ist (also *a*, *i*, *u* oder *ü*) und wenn das folgende Suffix mit einem Vokal beginnt.

Beispiele:	burun	(die Nase)	ağız	(der Mund)
	burn-u	(seine Nase)	ağz-ı	(sein Mund)
	burn-umuz	(unsere Nase)	ağz-ımız	(unser Mund)
	şehir	(die Stadt)	gönül	(die Zuneigung)
	şehr-e	(in die Stadt)	gönl-ünüz	(eure Zuneigung)

(Beispiele aus Cimili/ Liebe-Harkort, 1980: 15)

3.2. Morphologie

Das Wortmaterial im Türkischen lässt sich in erweiterbare und nicht erweiterbare Wörter gliedern. Erweiterbar bedeutet, dass an das Wort (bzw. bei Verben an den Verbstamm) Suffixe angehängt werden können, die eine grammatische Funktion angeben oder ein neues, vom Grundwort abgeleitetes Wort bilden. Zu den erweiterbaren Wörtern zählen: Verben, Substantive, Adjektive und Pronomen. Die stets unveränderlichen Wörter, die einen erheblich geringeren Anteil des Wortschatzes ausmachen, sind: Adverbien, Partikeln, Konjunktionen und Interjektionen. Dem deutschen Türkischlerner wird auffallen, dass die Wortarten in beiden Sprachen unterschiedlich genutzt werden, so stimmt beispielsweise die Abgrenzung zwischen Substantiv und Adjektiv im Türkischen nicht mit dem Gebrauch des Deutschen überein.

3.2.1. Agglutination

Die Wortbildung im Türkischen ist im Wesentlichen durch die Agglutination bestimmt. An ein Wort (bzw. einen Verbstamm) können zahlreiche Suffixe angehängt werden, die diesen in seiner Bedeutung und/ oder Funktion modifizieren. So kann beispielsweise ein komplexer deutscher Satz im Türkischen durch ein einziges Wort wiedergegeben werden (das folgende Beispiel ist aus »Türkisch für Sie« von M. Ersen-Rasch, zit. n. Moser-Weithmann 2001: 7):

<i>türkisch:</i>	<i>deutsch:</i>
Batılılaştırılamayacaklardanmısınız.	Wir gehören angeblich zu denjenigen, die nicht verwestlicht werden können.

Das Türkische verfolgt eine synthetische Struktur. Das bedeutet, dass die einzelnen Wortglieder leicht segmentiert werden können, da sie ohne Verschmelzung aneinandergereiht

werden. Somit lässt sich das obige Wort folgendermaßen in seine einzelnen Glieder aufschlüsseln:

Batı	→ Westen
-lı	→ Suffix zur Adjektivbildung = westlich
-laş	→ Verbbildungssuffix mit der Bedeutung: allmähliches Werden
-tır	→ Kausativsuffix
-ıl	→ Passivsuffix
-ama	→ Unmöglichkeitensform = nicht können
-y	→ Bindekonsonant
-acak	→ Futursuffix
-lar	→ Pluralsuffix
-dan	→ Ablativsuffix
-mıſ	→ Zeitsuffix der MIŞ-Vergangenheit
-iz	→ Personalsuffix IPP = wir

Wortbildungssuffixe lassen sich an nominale Wörter (hierzu zählen Substantive und Adjektive) oder Verbstämme anhängen; die durch Suffigierung neu gebildeten Wörter können ebenfalls entweder ein Nomen²⁷ oder ein Verb sein. Somit kann man die Suffixe im Türkischen nach den zwei Kriterien »nominal« – »verbal« jeweils in Bezug auf das Grundwort und das abgeleitete Wort in vier Gruppen unterscheiden (vgl. Ersen-Rasch 2005: 261ff.):

I) Suffixe, die an ein Nomen angehängt werden und von diesem wieder ein Nomen bilden werden *denominale Nominalsuffixe* genannt.

Bsp.: söz = Wort → sözlük = Wörterbuch; çocuk = Kind → çocukluk = Kindheit;
güzel = schön → güzellik = Schönheit; hasta = krank → hastalık = Krankheit;
şeker = Zucker → şekerli = gezuckert; güneş = Sonne → güneşli = sonnig;
gürültü = Lärm → gürültülü = laut; ev = Haus → evli = verheiratet (mit Haus)

II) Suffixe, die an einen Verbstamm angehängt werden und von diesem ein Nomen bilden, werden *deverbale Nominalsuffixe* genannt. Hier wechselt man also die Wortart.

Bsp.: doğ- (von doğmak = geboren werden) → doğa = Natur;
yar- (von yarmak = spalten) → yara = Wunde;
çık- (von çıkmak = herauskommen) → çıkmaz = Sackgasse

III) Suffixe, die an ein Nomen angehängt werden und von diesem ein Verb bilden, sind *denominale Verbalsuffixe*. Auch hier wird die Wortart gewechselt.

Bsp.: faks = Fax → fakslamak = faxen, ein Fax schicken;
baş = Kopf → başlamak = anfangen; iş = Arbeit → işlemek = funktionieren;
hatır = Erinnerung → hatırlamak = sich erinnern

IV) Suffixe, die an ein Verb angehängt werden und von diesem wieder ein Verb bilden, heißen *deverbale Verbalsuffixe*.

²⁷ Im Türkischen kann ein Nomen sowohl ein Substantiv als auch ein Adjektiv sein, da die Abgrenzung dieser beiden Wortarten nicht immer eindeutig ist.

Bsp.: gülmek = lachen → güldürmek = zum Lachen bringen, belustigen;
 yazmak = schreiben → yazdırmak = schreiben lassen;
 giymek = (etwas) anziehen → giyinmek = sich anziehen;
 yıkamak = waschen → yıkanmak = sich waschen

3.2.2. Wortbildung durch Ableitung

Die Wortbildung durch Ableitung kennt man auch im Deutschen. Im Türkischen jedoch – als ›reinsten Vertreter‹ (vgl. Wendt 1961: 325) des synthetisch agglutinierenden Sprachbaus – ist diese Wortbildung viel gebräuchlicher und regelmäßiger: Die Suffixe werden an einen unveränderten Stamm angehängt; es gibt kaum Stammveränderung (wie etwa im Dt. von ›a‹ zum Umlaut ›ä‹: lachen → Lächeln) oder Verschmelzung (zu dem → zum).

Wie vielfältig die Wortbildung durch Ableitung im Türkischen ist, zeigt folgendes Beispiel:

Wortbildung durch Ableitung am Beispiel des Verbstamms ›gül-‹ (= lach)			
	<i>türkisch:</i>	<i>deutsch:</i>	
<i>Beschreibung:</i>			
<i>Verb</i>	gülmek	=	lachen
<i>Verbalsubstantiv zu gülmek</i>	gülme	=	(das) Lachen
	gülmece	=	Humor
	gülüş	=	(das) Lachen
<i>Verbalsubstantiv zu gülüşmek</i>	gülüşme	=	Lacher, Gelächter
<i>kollektive Verbform</i>	gülüşmek	=	miteinander lachen
<i>Verkleinerungssuffix ›-cük‹</i>	gülücük	=	(das) Lächeln
	gülümsemek	=	lächeln
<i>Verbalsubstantiv zu gülümsemek</i>	gülümseme	=	(das) Lächeln
	gülümseyiş	=	(das) Lächeln
<i>Adjektiv</i>	gülünç	=	lächerlich, komisch
	gülünçük	=	Lächerlichkeit
<i>Adjektiv</i>	gülünçlü	=	lustig
<i>Adjektiv</i>	gülünecek	=	lächerlich, lachhaft
<i>Adjektiv (verneinte Form)</i>	gülmez	=	unfreundlich, brummig
	güleç	=	lächelnd, freundlich
	güler	=	lächelnd, freundlich
<i>Kausativ zu gülmek</i>	güldürmek	=	jn. zum Lachen bringen
<i>Verbalsubstantiv zu güldürmek</i>	güldürme	=	(das) Belustigen
	güleryüz	=	Freundlichkeit, Frohsinn
<i>Adjektivableitung von güleryüz</i>	güleryüzlü	=	nett, freundlich
	güldürü	=	Komödie
<i>Adjektivableitung von güldürü</i>	güldürücü	=	lustig, komisch
<i>Substantivableitung von güldürücü</i>	güldürücülük	=	Komik
	gülüt	=	Gag
	gülütçü	=	Gagman

Anmerkung: der Verbstamm ›gül-‹ hat keine ableitende Verbindung zu dem Substantiv ›gül‹ = Rose. Aber auch hier lässt sich wieder ableiten: türk.: güller = dt.: Rosen; güldeste = Blütenlese; gülgiller = Rosengewächse; güllük = Rosengarten; gülkurusu = rosé; etc.

3.3. Syntax

Der türkische Satzbau weist eine vom deutschen stark abweichende Form auf, da auch dieser wesentlich durch die Agglutination bestimmt wird. Dabei werden nicht nur kleinere Wortgruppen miteinander durch Suffixe in Beziehung gesetzt, sondern auch die Verbindung der einzelnen Satzteile wird durch Suffixe zum Ausdruck gebracht:

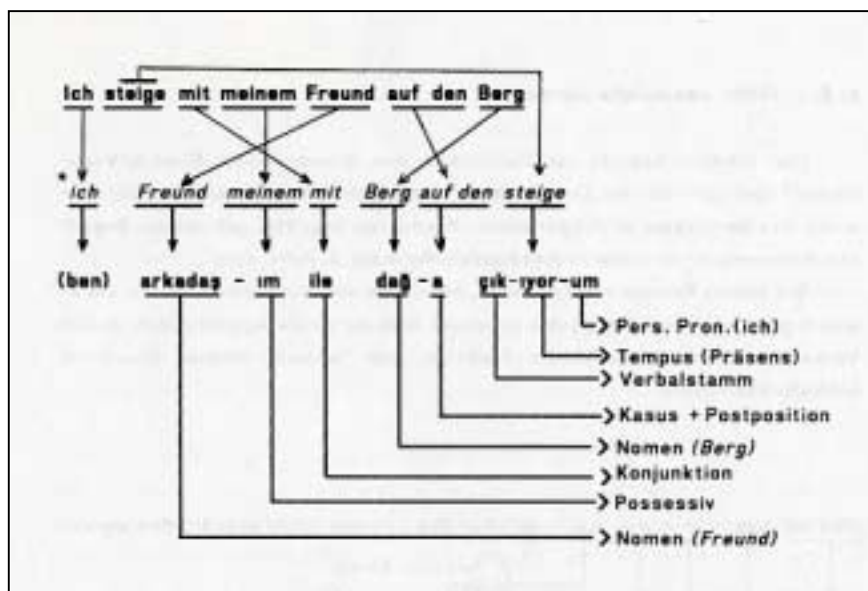
Das Türkische benutzt das Mittel der Agglutination also nicht zum Aufbau kleinerer, selbständiger Wortgruppen, die analytisch zu einem größeren übersichtlich gegliederten Ganzen gefügt werden, sondern setzt Wörter und Wortgruppen synthetisch zu einem Wortkoloß zusammen, der durch ein abschließendes bedeutungsleeres Zeitsuffix (z. B. *-di*) zum Satz wird.

(Wendt 1961: 325)

3.3.1. Einfache Sätze

Wesentliches Merkmal der türkischen Syntax ist die Satzgliedreihenfolge S-O-V (Subjekt – Objekt – Verb). Dabei verfolgt das Türkische eine linksverzweigende Syntax; das bedeutet, dass – abgesehen von der Suffigierung, bei der die Morpheme von links nach rechts an das näher zu bestimmende Wort angehängt werden – selbstständige Wörter, Wortgruppen und Sätze vor das zu bestimmende Wort gestellt werden.

Ein Beispiel, das die unterschiedliche Struktur eines einfachen Satzes im Türkischen und im Deutschen visuell verdeutlicht, gibt Kurt (1995: 95):



Das Türkische kennt keine Unterscheidung des Satzbaus in Frage- und Aussagesatz, Haupt- und Nebensatz. Alle Satztypen werden nach dem gleichen Prinzip gebaut:

- Das Subjekt und seine Ergänzungen stehen meist am Anfang, häufig durch Komma vom Objekt getrennt.
- Die Objekte folgen als inhaltlich näher am Verb stehende Satzteile dem Subjekt.
- Das Verb steht fast ausnahmslos²⁸ am Ende des Satzes.

Die eigentliche Aussage des Satzes steht möglichst weit am Ende, somit trägt das Verb das größte Gewicht. Eine Hervorhebung von Satzteilen wird erreicht, indem sie direkt vor das Verb gestellt werden.

Im Satz muss nicht zwingend ein Verb enthalten sein; dieses kann zum einen durch ein Nomen (Substantiv oder Adjektiv) mit angehängtem Hilfsverb- oder Lokativsuffix, zum anderen durch die Partikeln ›var‹ (= es gibt) bzw. ›yok‹ (= es gibt nicht) ersetzt werden.

3.3.2. Komplexe Sätze

Je umfangreicher ein Satz im Türkischen ist, desto schwieriger gestaltet sich für den deutschen Lerner die Aufschlüsselung der einzelnen Satzteile. Komplexere Zusätze, die im Deutschen durch Nebensätze wiedergegeben werden, werden im Türkischen hauptsächlich durch attributive Konstruktionen (beispielsweise durch Partizipien oder substantivierte Verben) gebildet.

Die Reihenfolge der Satzglieder in einem komplexeren Satz folgt ist häufig folgende (nach: Moser-Weithmann 2001: 199):

<i>Reihenfolge der Satzglieder eines komplexen türkischen Satzes</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Adverb der Zeit - Attribut des Subjekts (Adjektiv, Genitiv, Partizip, Verbalnomen, Verbaladverb) - Subjekt - Adverbien des Ortes - Adverbien der Art und Weise - Dativobjekt mit seinen Attributen - Akkusativobjekt mit seinen Attributen - Prädikat

Beispiele für die Satzgliedbestimmung komplexer türkischer Sätze sind in den Grammatiken von Ersen-Rasch (2001: 278f.) und Moser-Weithmann (2001: 199ff.) gegeben.

²⁸ In der gesprochenen Sprache trifft diese Regel häufig nicht zu. Eine ausführlichere Diskussion darüber, ob das Türkisch als ›rigide SOV-Sprache‹ bezeichnet werden kann, findet sich bei Erdal (1999) in: Johanson/ Rehbein (Hg.), 53-91.

4. Türkisch und Deutsch im Vergleich

Erste Arbeiten zum Sprachvergleich Türkisch – Deutsch entstanden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, als der intensive Kontakt der beiden Sprachen durch die Arbeitsmigration begann. Ausgangspunkt der kontrastiven Arbeiten war die sprachliche Situation der türkischen Arbeitskräfte und ihrer Familien; insbesondere wurden Sprachschwierigkeiten der Kinder in der Schule beobachtet. Heute kann man auf eine Anzahl an deutsch-türkischen kontrastiven Untersuchungen²⁹ zurückgreifen. Die Ergebnisse dieser Arbeiten sind von großem Nutzen für den Fremdsprachenunterricht beider Sprachen; ihre praktische Anwendung wurde bisher jedoch wenig erforscht. (vgl. İlkhan in: Burckhardt/ Steger/ Wiegand 2001: 442).

Beim kontrastiven Vergleich des Sprachenpaares Türkisch – Deutsch stellt sich aufgrund der Verschiedenartigkeit im Sprachbau (synthetisch-agglutinierend versus analytisch-flektierend) das Problem der Vergleichsgröße. Viele kontrastiven Analysen legen bei der Grammatikbeschreibung lateinische Terminologie zugrunde, die sich auf das Türkische nicht problemlos anwenden lässt:

Bei vielen Sprachvergleichen besteht [...] eine Schwäche darin, daß paradigmatisch gesetzte Kategorien der griechisch-lateinischen Grammatiktradition – heute vorwiegend der Grammatik des Englischen – als *tertium [comparationis]* fungieren. Durch derartige Verfahren werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der typologisch oder kontrastiv zu vergleichenden Sprachen in ein Prokrustesbett gezwängt.

(Rehbein 2002: 2)

Löst man sich jedoch von diesen Begriffen, so stellt der Vergleich des Türkischen mit dem Deutschen eine hilfreiche Quelle und Bereicherung nicht nur für die Sprachwissenschaft, sondern auch für den praktischen Sprachunterricht dar:

Es wird sich nicht nur zeigen, daß Türkisch und Deutsch für einen Sprachvergleich in theoretischer Hinsicht ein besonders glückliches Beispiel ist, da beide Sprachen eine Reihe sprachtypologischer gegensätzlicher Charakteristika aufweisen, die gerade in einer Konfrontation deutlicher als in einer Einzelbetrachtung hervortreten. In beiden Gesellschaften, in der türkischen und in der deutschen, ist auch eine Sprachkontrastierung vielfältig nutzbar.

(Rehbein 2002: 1)

Im Folgenden werden einige Unterschiede zwischen den Sprachen aus Sicht des Deutschen aufgezeigt, die für den beginnenden Sprachlerner von Interesse sind, da sie ihm die unterschiedlichen Strukturen der Sprachen verdeutlichen.

<i>Kleiner tabellarischer Sprachvergleich</i>	
Die türkische Sprache	Die deutsche Sprache
Sie gehört zur altaischen Sprachfamilie.	Sie gehört zur indoeuropäischen Sprachfamilie.
~°~ <i>Laut- und Zeichenebene</i>	
Bis auf den Laut /ɪ/ sind alle Laute des Türk. auch im Dt. vorhanden; Bsp.: /ü/, /ö/, /c/, /ç/, /h/, /ş/.	
Sie benutzt das lateinische Alphabet mit den zusätzlichen Buchstaben: ç, ğ, ş, ı	ä, q, ß, w, x sind im Türkischen nicht vorhanden.
Da ein Phomen einem Graphem entspricht, wird das Türkische so gelesen, wie es geschrieben wird.	
Sie kennt wenig Doppelkonsonanz; in der Regel wechseln sich Vokale und Konsonanten ab.	Sie verwendet viele Konsonantenverbindungen; Bsp.: <u>Herbstspaziergang</u> .
Die Lautgesetze sind eine wesentliche Eigenschaft des Türkischen.	Es gibt keine Lautgesetze.
Der Akzent ist schwebend, die Silbenfolge sehr schnell; Informationen sind in den Nachsilben sehr komprimiert.	Der deutsche Lernende ist es nicht gewohnt, auf Nachsilben zu hören.
Alles bis auf Eigennamen und Wörter am Satzanfang wird klein geschrieben.	Im Deutschen werden alle Substantive groß geschrieben.
Die Satzzeichen werden im Wesentlichen so gebraucht wie im Deutschen. Ein Unterschied: das Komma (oder Semikolon) wird häufig gesetzt, um das Subjekt abzugrenzen.	
~°~ <i>Wortebene</i>	
Sie zählt zu den agglutinierenden Sprachen: die Wortbildung ist durch Suffigierung bestimmt. Bsp.: ev → ev-ler → evler-im → evlerim-de.	Das Deutsche zählt zu den flektierenden Sprachen; Bsp.: Haus → Häuser → meine Häuser → in meinen Häusern.
Die türkische Sprache ist sehr regelmäßig: Sie kennt keine unregelmäßigen Pluralformen, Deklinationen oder Verbformen.	
Es gibt kein grammatisches Geschlecht und keinen bestimmten Artikel, lediglich den unbestimmten Artikel ›bir‹ (dt.: ein).	Man unterscheidet zwischen männlich, weiblich und sächlich. Artikel: der, die, das; ein, eine, ein.
Es gibt kein Verb mit der Bedeutung ›sein‹; entsprechend werden hier Suffixe verwendet.	
Die Wortarten werden anders abgegrenzt als im Deutschen, so ist z.B. der Unterschied zwischen Substantiv und Adjektiv nicht immer eindeutig.	
Die zentrale Wortart ist das Verb. Es wird zudem	

²⁹ Eine umfassende Übersicht über kontrastive Analysen Deutsch-Türkisch findet sich bei İlkan in: Burckhardt/ Steger/ Wiegand 2001: 436-444.

häufig auch als Partizip oder Nomen verwendet.	
~°~ <i>Syntaktische Ebene</i>	
Das Attribut wird vor das Bezugswort gestellt; Bsp.: ›ev kadını‹ (dt.: Hausfrau; ev = Haus, kadın = Frau)	Das Dt. stellt ebenso das Attribut vor das Bezugswort.
Die türkische Sprache verfolgt die Satzreihenfolge: Subjekt – Objekt – Prädikat Sie kennt keine Inversion, sondern verwendet bei Aussage- und Fragesätzen, Haupt- und Nebensätzen die gleiche Satzreihenfolge: ~ İstanbul'da çok cami var. ~ İstanbul'da çok cami var mı? ~ İstanbul'da çok kilise değil.	Die deutsche Sprache verfolgt die Satzreihenfolge: Subjekt – Prädikat – Objekt Zudem arbeitet sie mit Inversivsätzen. Bsp.: ~ In Istanbul gibt es viele Moscheen. ~ Gibt es in Istanbul viele Moscheen? ~ In Istanbul gibt es nicht viele Kirchen.
Es gibt keine Präpositionen, sondern Postpositionen.	Es gibt hauptsächlich Präpositionen, aber auch einige wenige Postpositionen; Bsp.: ›der Ehre halber‹, ›des Regens wegen‹.
Sie gebraucht häufig ein vorangestelltes Partizip; Bsp.: ›İstanbul'dan gelen vapur‹	Kennt dies nur in der Schriftsprache; Bsp.: ›der aus Istanbul kommende Dampfer‹.
Es gibt keine Relativpronomen und keine dem dt. Relativsatz entsprechende Konstruktion. Hier werden häufig Partizipien verwendet.	Die dt. Sprache arbeitet viel mit Nebensätzen; im Türk. werden diese in sehr ›komprimiert erscheinenden‹ Attributen ausgedrückt.

TEIL III – TÜRKISCH ALS FREMDSPRACHE IN DEUTSCHLAND

Dieser Teil thematisiert das Türkische als Fremdsprache in Deutschland und nimmt in diesem Rahmen eine Sichtung der derzeit gängigen Lehrbücher deutscher Sprache vor.

1. Türkisch als Fremdsprache

Der Fremdsprachenunterricht in Deutschland beschränkt sich im Allgemeinen auf wenige große Sprachen: Unübertroffen ist dabei die Stellung des Englischen als erste Fremdsprache, die im schulischen Rahmen als Pflichtfach gelehrt wird. Daneben erfreuen sich – wenn auch deutlich geringer – die Sprachen Französisch, Spanisch und Italienisch eines größeren Interesses. An Volkshochschulen, die nach den weiterführenden Schulen den größten Sprachkursanbieter in Deutschland darstellen, stellte sich der Anteil an fremdsprachlichen Kursangeboten im Jahre 2003 folgendermaßen dar: Während Englisch (36,8 %), Spanisch (12,8 %), Italienisch (11,8 %) und Französisch (11,7 %) zusammen 73,1 % des Kursangebots für Fremdsprachen ausmachten – mit Deutsch als Fremdsprache summiert sich dieses Angebot auf 87,1 % – verteilten sich die restlichen 12,9 % auf 17 weitere Fremdsprachen, davon 0,7% auf das Türkische. (vgl.: Pehl/ Reitz 2004: 25)

»Ein Glück für jeden freien Mann,
Der selbst mit Türken sprechen kann.«
(J.-M. Korabinsky zit. n. Karasek 1987: 6)

1.1. Motivationen zum Türkischlernen in Deutschland vom 16. Jh. bis heute

Das Lehren und Lernen der türkischen Sprache in Deutschland lässt sich bis in das 16. Jahrhundert zurückverfolgen; damals erfolgte das Erlernen der Fremdsprache hauptsächlich aus politischen Motiven:

Türkischlernen in den deutschsprachigen Ländern hat eine lange Tradition und besaß stets eine eminent politische Komponente.

(İleri 2003: 577)

Das *Feindbild des Osmanen*, das durch die Türkenkriege³⁰ geprägt war, bewirkte, dass dem osmanischen Türkisch für lange Zeit das Prestige der *Sprache des Feindes* anhaftete. Die ersten Dolmetscher für das Türkische wurden bereits im 16. Jh. unter den Habsburgern ausgebildet, als das riesige Osmanische Reich bis vor die Tore Wiens reichte und somit unmittelbarer Nachbar geworden war.

³⁰ Seit der zweiten Hälfte des 14. Jh. hatte sich das Osmanische Reich durch militärische Eroberungen stetig ausgeweitet. Im 16. und 17. Jh. reicht das Gebiet bis vor die Tore Wiens, dessen Belagerungen (1529 und 1683) jedoch scheitern (vgl. Kreiser in: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb 2002: 13).

Ebenso politisch motiviert wurde das Türkischlernen zu Beginn des 20. Jahrhunderts betrieben, als die Sprache während des Ersten Weltkriegs zu der des Waffenbruders avancierte. In dieser Zeit wurde das Erlernen der türkischen Sprache geradezu euphorisch propagiert und das »Interesse weitester Kreise für das Türkische [erreichte] einen nicht wieder registrierten Höhepunkt.« (Kreiser 1987: 98) An höheren Schulen konnte Türkisch als Wahlfach belegt werden – seine Einführung als Pflichtfach wurde öffentlich diskutiert, jedoch nicht durchgesetzt –, zahlreiche deutsch-türkische Vereine wurden gegründet, die Sprachkurse anboten. Zudem entstanden zu dieser Zeit eine ganze Reihe Wörterbücher und Sprachführer. (vgl. Kreiser in: Karasek 1987: 98ff.)

So plötzlich und stark das Interesse am Türkischen entstanden war, so schnell verschwand es auch wieder als der Krieg verloren war:

Nach 1920 fand außerhalb der Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz kein Türkischunterricht mehr statt. Die volkstümlichen Kurse hatten ihre Klientel verloren.

(İleri 2003: 577)

Ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist die türkische Sprache durch die Zuwanderung türkischer Arbeitnehmer nach Deutschland – Vertrag der Bundesrepublik Deutschland mit der Türkei über die Anwerbung von Arbeitskräften im Jahre 1961 – erneut ins Blickfeld geraten. Durch den darauf folgenden Familiennachzug wurden seit den 1970er Jahren besonders die Schulen mit einem hohen Anteil ausschließlich türkischsprachiger Kinder konfrontiert. Obwohl das Türkische im Alltag des öffentlichen Lebens sehr präsent ist, scheint es jedoch in dem Teil der Bevölkerung, der keinen türkischen kulturellen Hintergrund hat, im Allgemeinen kein sehr hohes Prestige zu besitzen. Dieses Desinteresse mag daran liegen, dass man Deutschland auch nach der großen Arbeitsmigration für lange Zeit nicht als Einwanderungsland anerkannt und die Migranten nicht als dauerhafte Mitbürger, sondern lediglich als kurzfristig Zugezogene betrachtete:

[...] in Europa [wird] das Recht auf Pflege der sprachlichen und kulturellen Eigenart, welches den historischen Minderheiten in zunehmendem Maße zugestanden wird, in der Regel nicht auf die Migrantengemeinschaften ausgeweitet, weil es sich in den Augen vieler um ein zu kurzfristiges Phänomen handelt, weil Ausländer aufgrund eines eng definierten Sprachminderheitsbegriffs [...] ausschließlich als Mitglieder ihrer Herkunftsgemeinschaft gelten und weil man es aus politischen Gründen ablehnt, Eingebürgerte als Anderssprachige zu behandeln.

(Lüdi in: Goebel u.a. 1996: 324)

So ist das Interesse am Türkischlernen in Deutschland heute gering. Neben dem zusätzlichen muttersprachlichen Unterricht für türkische Kinder an Schulen (insbesondere an Grundschulen) wurde es bislang jedoch nicht in den allgemeinen Kanon des

schulsprachlichen Unterrichts aufgenommen. An Hochschulen wird es im Rahmen der Islamkunde und der Turkologie gelehrt; »[d]as Lernziel ist der Erwerb von grammatischen Regeln, um ein gewisses passives Leseverstehen der Primär- und Sekundärliteratur zu erreichen.« (İleri 1995: 25) Als Kurs im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts wird Türkisch überwiegend an Volkshochschulen angeboten, dort gehört es zu den seltener gelernten Sprachen. Bei einer Befragung³¹ zu ihren Motivationsgründen zum Türkischlernen gaben die meisten der an Volkshochschulen lernenden Erwachsenen ein allgemeines Interesse an der türkischen Sprache und Kultur an. Als weitere Gründe wurden private Kontakte zu Türken in Deutschland und der Türkei angegeben (z.B. im Urlaub), sowie berufliche Kontakte zu türkischen Muttersprachlern in Deutschland.

Durch impliziten Spracherwerb wird das Türkische in Deutschland hauptsächlich von Kindern mit türkischem familiären Hintergrund erworben, die größtenteils zweisprachig aufwachsen. Jedoch wird in bestimmten sozialen Gruppen die Sprache auch unter Nicht-Türken, die sich die entsprechenden Kenntnisse außerhalb eines Unterrichts aneignen, als Verkehrssprache verwendet: So untersuchen Dirim und Auer derzeit in ihrem Forschungsprojekt »Türkisch in gemischtkulturellen Gruppen«³² die Verwendung der Sprache unter Jugendlichen in Hamburg Altona. Zentrale Ausgangsannahme dieses Projekts ist,

[...] dass das Türkische ein außerschulisches (inoffizielles) Prestige besitzt und deshalb Anreize zur Übernahme und zur Verwendung durch Jugendliche nicht-türkischer Herkunft bietet.

(Dirim/ Auer 2004: 97)

1.2. Sichtung und Evaluierung von Lehrwerken des Türkischen

İleri stellt fest, dass in Bezug auf Lehrwerke zur türkischen Sprache keine Vereinheitlichung im Bereich der Grammatik vorliegt und dass Erkenntnisse aus der Sprachwissenschaft nicht ausreichend für die Fremdsprachendidaktik genutzt werden. Dies hat im Wesentlichen damit zu tun, dass der Prozess der Normierung und Standardisierung im Türkischen – verglichen mit dem Deutschen, dessen »Normierung und Standardisierung bereits im 17. Jahrhundert begonnen hatte und kontinuierlich fortgesetzt wurde, so daß sie Ende des 19. Jahrhunderts als fast abgeschlossen betrachtet werden kann« (İleri 1995: 19) – noch keine lange Tradition hat. Eine Besinnung zur Normierung entstand erst allmählich im 19. Jahrhundert und wurde dann während der Sprachreform konsequent verfolgt (vgl. Kap. II – 2.2). İleri charakterisiert das

³¹ Die Befragung ist aufgrund der geringen Anzahl an erhobenen Daten nicht repräsentativ. Eine genauere Auswertung der Umfrage wird in Kapitel IV – 4. gegeben.

³² Zum Forschungsprojekt siehe: İ. Dirim/ P. Auer (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehungen zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. De Gruyter.

Türkische als »eine Sprache im Übergang« (İleri 1995: 17), deren Normierungs- und Standardisierungsprozess noch nicht abgeschlossen ist.

Die Grundlagenforschung des Türkischen weist, was die Untersuchung des Regelsystems angeht, große Defizite auf [...]. Hinzu kommen das Fehlen einer dem Türkischen als einer agglutinierenden Sprache adäquaten Didaktik-Methodik [...].

(İleri in: Bausch/ Christ/ Krumm 2003: 580)

Viele Grammatiken weisen unterschiedliche Einteilungen und Beschreibungen auf, häufig wird versucht, die lateinischen Termini auf die türkische Grammatik zu übertragen, was mit vielfältigen Schwierigkeiten verbunden ist. Unsicherheiten gibt es zum Beispiel auch im Bereich der Rechtschreibung oder der Bildung und Verwendung von Substantivergänzungen (vgl. İleri 1995: 21).

Seit den 1980er Jahren stehen in vielen Lehrwerken die Kommunikationsfähigkeit im Alltag und anwendungsbezogene Übungsformen im Vordergrund; diese Lehrwerke sind insbesondere für die Arbeit in Kursen entwickelt worden. (Vgl. İleri in: Bausch/ Christ/ Krumm 2003: 580) In Bezug auf den Erwerb der Lesekompetenz sind insbesondere einige Werke aus den 1990er Jahren interessant, die Lesetexte in den Mittelpunkt stellen; diese richten sich jedoch vielfach an fortgeschrittene Lerner.

Im Folgenden wird eine genauere Untersuchung der derzeit gängigen Lehrwerke für Türkischkurse, die überwiegend an Volkshochschulen verwendet werden, vorgenommen sowie einige speziellere Lehrwerke angeführt (darunter auch ein Online-Kurs), die z.T. mehr Gewichtung auf den Erwerb einer Lesekompetenz legen. Im Anschluss werden weitere Hilfsmittel – aktuelle deutschsprachige Grammatiken und Wörterbücher – gesichtet.

1.2.1. Lehrwerke des Türkischen

Die Sichtung der Lehrwerke erfolgt im Wesentlichen nach drei Aspekten:

Zunächst wird eine **allgemeine Beschreibung** (I) des jeweiligen Lehrwerks in Bezug auf Materialien und Umfang, Aufbau des Buches und der Lektionen sowie Zielsetzung und -gruppe gegeben.

Anschließend wird insbesondere die Eignung für einen **kontrastiven Sprachunterricht** (II) für Erwachsene geprüft. Kriterien hierfür sind die Frage nach dem Stellenwert der Grammatik: Wie wird die Grammatik eingeführt und in welchem Umfang? Werden kontrastive Vergleiche zum Deutschen gezogen? Werden die Übungen den kognitiven Fähigkeiten eines Erwachsenen gerecht? Welche Thematiken werden behandelt?

Schließlich wird evaluiert, inwieweit sich das jeweilige Lehrwerk für einen Unterricht eignet, der auf den Erwerb der **Lesekompetenz** (III) zielt. Hierfür werden die enthaltenen Texte genauer in den Blick genommen. Fragestellungen der Evaluation sind: Wie viele Texte werden angeboten und in welchem Umfang? In welchem Kontext stehen sie; sind es authentische Texte oder konstruierte Lesestücke? Nicht alle Texte eignen sich gleich gut für den Erwerb der Lesekompetenz: Verschriftlichte Dialoge beispielsweise basieren auf der gesprochenen Sprache und sind daher nur eingeschränkt als *Lesetexte* anzusehen. Eine Auflistung einzelner Sätze, die in keinem Zusammenhang stehen, eignen sich insofern nicht, da hier viele Lesestrategien des Texterschließens (Einbeziehen des Kontextes, Technik des Überlesens u.a.) nicht angewendet werden können. Daneben wird untersucht, ob für das Verstehen der Texte die nötigen Lesestrategien vermittelt werden.

Die Lehrwerke sind nach Titel alphabetisch geordnet³³:

~ ° ~

→ M.-I. Ersen-Rasch/ H. Seyhan: **Güle güle. Türkisch für Anfänger**. Hueber: Ismaning; 4. Aufl. 2004 (1. Aufl. 1998).

(I) Das Lehrwerk umfasst ein Lehrbuch in zwei Bänden, ein Arbeitsbuch, zwei Begleit-CDs (bzw. Kassetten) und ein Lehrerhandbuch. Der Schwerpunkt wird auf die Kommunikation, insbesondere auf die Bewältigung von Alltagssituationen, gelegt. Es umfasst 20 Lektionen (auf insgesamt 192 Seiten), deren Thematik kommunikationsgerichtet ist: »Der Lernstoff ist nach Redeabsichten geordnet, die oft in Gruppen- und Partnerarbeit eingeübt werden.« Jede Lektion besteht aus einer einführenden Dialogsituation, darauf folgt eine Thematisierung der Redeabsichten und Vertiefung der Grammatik und des Wortschatzes, schließlich werden mündliche, schriftliche und Hörverständnisübungen und eine Zusammenfassung der Lernziele der Lektion gegeben. Das Lehrwerk richtet sich an die Zielgruppe erwachsener Lerner, hauptsächlich im Rahmen eines Sprachkurses.

(II) Die Grammatik wird erst allmählich und nach ihrer Wichtigkeit für kommunikative Prozesse eingeführt. Im Anhang bietet es eine kurze Übersicht zur Aussprache und Rechtschreibung, ein nach Lektionen geordnetes Wörterverzeichnis und ein Sachregister. Eine systematische Übersicht über charakteristische Merkmale wird nicht geboten.

(III) Das Lehrwerk enthält fast ausschließlich verschriftlichte Dialoge, längere fortlaufende Texte werden nicht geboten und somit auch keine Lesestrategien geübt.

~ ° ~

→ Alev Tekinay: **Günaydın. Einführung in die moderne türkische Sprache**. Teil 1. Reichert Verlag (Wiesbaden), 2. Aufl. 2002.

(I) Zugehörige Publikationen sind: Teil 2 (zweiter Band), Teil 3 (Türkische Texte. Lese- und Übungsbuch), Audio-CD zu Teil 1, Vokabellernsoftware, Begleitheft mit Übersetzungen aller

³³ Angaben in doppelten Anführungszeichen (»...«) sind Zitate aus den Lehrbüchern; diese werden angeführt, wenn sie eine Selbstbeschreibung des Buches vornehmen (beispielsweise in Bezug auf die Zielgruppe oder den Aufbau). Die Zitate werden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht mit Seitenzahlen angegeben.

Texte, Schlüssel zu den Übungen sowie Gesamtwörterliste (2000 Einträge). Neben der Vermittlung von Vokabeln und Grammatik wird der Schwerpunkt insbesondere auf einen kommunikativen und interkulturellen Ansatz gelegt. Teil 1 des Buches enthält 15 Lektionen (auf ca. 420 Seiten; zu Beginn jeder Lektion wird das Thema durch einen Text (Dialog und/oder Text) eingeführt, anschließend folgen Übungen zur Vertiefung der Grammatik, Grammatikerklärungen und Wörterlisten. Der Anhang bietet (auf 60 zusätzlichen Seiten) tabellarische Übersichten zu verschiedenen grammatischen Themen sowie ein Sachregister. Die Zielgruppe sind erwachsene Lerner im Fremdsprachenkurs.

(II) Die wesentlichen Charakteristika der türkischen Sprache werden in einer Einführungslektion gegeben. Die Beschreibung der türkischen Grammatik wird häufig kontrastiv zum Deutschen gesetzt. Durch diese Kontrastierung und zusätzliche landeskundliche Informationen ist das Buch erwachsenengerecht. Im Anhang werden zusätzlich Grammatiklisten geboten.

(III) Die im Lehrwerk enthaltenen Texte sind überwiegend verschriftlichte Dialoge und konstruierte Texte zu bestimmten grammatischen Themen. Daneben bietet es ein paar Karikaturen und Lieder. Lesestrategien werden nicht geübt.

~ ° ~

→ Wendt, Heinz F.: **Langenscheidts Praktisches Lehrbuch Türkisch. Ein Standardwerk für Anfänger.** Langenscheidt (Berlin u.a.), 10 Aufl. 1990 (1. Aufl. 1972).

(I) Das Lehrwerk präsentiert sich in einem Band, im Mittelpunkt stehen die Grammatik und die rezeptiven Kompetenzen (Lese- und Hörverstehen). Die 21 Lektionen (auf ca. 350 Seiten) sind in sieben Stufen aufgeteilt: Stufe 1-3 behandeln die Grundkenntnisse: »Mit [den hier] erworbenen Kenntnissen kann der Reisende seine Wünsche zum Ausdruck bringen und kurze einfache Berichte geben; er wird auch einen Türken verstehen, wenn dieser sich auf die Kenntnisse seines Gesprächspartners einstellt.« Stufe 4-5 befähigen den Lernenden, »eine längere Geschichte [...] zu verstehen« und vermitteln ihm die zur Bildung eines Satzgefüges notwendigen Beziehungsmittel. Stufe 6-7 behandeln grammatische Satzkonstruktionen des Türkischen, die aufgrund ihrer Fremdheit zum Dt. besondere Schwierigkeiten bergen. Die Lektionen bieten jeweils einen türkischen Text (sowie seine Verschriftlichung in Lautschrift), Vokabellisten, Grammatikerklärungen und Übungen. Das Lehrwerk richtet sich an erwachsene Lerner und ist auch für ein Selbststudium geeignet.

(II) In einer umfangreichen Einführung werden die spezifischen Lautgesetze des Türkischen erklärt, auf die an entsprechender Stelle in den Lektionen durch Verweise hingewiesen wird. Die Grammatik steht im Mittelpunkt des Lehrwerks, somit wird in jeder Lektion viel Grammatikwissen vermittelt. Sie ist auf das Verstehen von Lesetexten ausgerichtet und wird kontrastiv zum Deutschen gesetzt. Sehr hilfreich für das Verstehen ist die Wort-für-Wort – Übersetzung der Lesetextes von Lektion 1-6. Zusätzlich werden europäische Lehnwörter im Türkischen aufgezeigt. Im Anhang (ca. 90 Seiten) bietet das Lehrwerk vielfältige Listen (z.B. grammatische Übersichten, Liste mit Wortbildungssuffixen, Wörterverzeichnis) und ein Sachregister. Die systematische Vermittlung der Grammatik wird besonders dem kognitiven Lernen/ Lernprozess Erwachsener gerecht.

(III) Die enthaltenen Texte sind vergleichsweise umfangreiche, ausschließlich authentische Lesetexte: »originales türkisches Schrifttum [...], das wohl zum Teil unwesentlich gekürzt, aber nie zu einem bestimmten Zweck zurechtgestutzt wurde.« Das Verständnis der Texte und des Sprachbaus stehen im Vordergrund des Lehrwerks; durch Verweise auf die angebotenen Hilfsmittel werden Erschließungsstrategien geübt.

~ ° ~

→ Sonja Reiß-Held: **Merhaba – nasılsın? Alltagstürkisch in der Praxis**. Reichert Verlag (Wiesbaden) 2002.

(I) Zum Buch gehört eine Begleit-CD. Der Schwerpunkt wird auf die produktive Kompetenz gelegt; im Mittelpunkt steht die Kommunikation im Bereich der Erziehung (Gespräche mit türkischen Kindern oder deren Eltern), daneben werden auch landeskundliche Hinweise gegeben. Das Lehrwerk enthält 15 Lektionen (auf insgesamt ca. 250 Seiten), die einen einführenden Dialog (ggf. landeskundliche Hinweise), Grammatik, Übungen und Vokabellisten bieten. Durch die Thematik der Dialoge richtet sich das Buch hauptsächlich an Pädagogen in der Arbeit mit türkischen Kindern. Eine Besonderheit des Lehrwerks ist eine »Spielecke« mit Lösungsteil zu jeder Lektion.

(II) Die Grammatik ist stark am kommunikativen Aspekt orientiert, sie wird nach ihrer Relevanz für das Führen eines Gesprächs eingeführt und geht dabei vergleichsweise langsam voran. Das Buch präsentiert sich sehr spielerisch. Hilfreich sind Wörterlisten mit Beispielsätzen zum Gebrauch des jeweiligen Wortschatzes.

(III) Einzige Texte sind die kurzen verschriftlichten Dialoge zu Beginn jeder Lektion, die die Gesprächssituation Erzieher - Kind und/oder Eltern darstellen. Eine Lesekompetenz wird nicht angestrebt und somit werden auch keine Lesestrategien vermittelt.

~ ° ~

→ Markus Stein: **Türkisch Wort für Wort**. Reihe Kauderwelsch Band 12, Reise Know-How (Bielefeld), 10. Aufl. 2004.

(I) Dieses Buch ist ein kleiner Sprachführer im Taschenbuchformat (DIN A 5). Die Zielgruppe bilden Erwachsene, die in einen ersten kommunikativen Kontakt mit Türkischsprechenden kommen möchten; somit vermittelt das Buch die Grundzüge der türkischen Sprache in Bezug auf die Kommunikation, daneben bietet es interkulturelle Hinweise und Verhaltenstipps. Es gliedert sich in die Teile Grammatik (60 Seiten) und Konversation (66 Seiten) sowie Anhang mit Wörterliste (27 Seiten).

(II) Die Grammatik wird kontrastiv zum Deutschen gesetzt, die spezifischen Unterschiede deutlich gemacht. Besonders hilfreich für das Verstehen der Strukturen ist die Wort-für-Wort – Übersetzung der Satzbeispiele. Der Sprachführer ist als Einführung in die türkische Sprache gedacht, somit bietet es lediglich die wesentlichen Grundzüge der türkischen Grammatik in Bezug auf ihre Relevanz für eine erste Kommunikation.

(III) Der Sprachführer enthält keine Lesetexte, sondern lediglich einzelne Sätze und kurze verschriftlichte Dialoge; Lesestrategien werden nicht vermittelt.

Türkischlernen mit Lesetexten

~ ° ~

→ Arne A. Ambros: **Türkische Zeitungstexte. Ein kommentiertes Lesebuch für Anfänger**. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 1995.

(I) Dieses Buch richtet sich an Leser, die »die Grundzüge von Formenlehre, Satzbau und Wortschatz des Türkischen erarbeitet [haben] und diese Grundkenntnisse durch angemessene Lektüre festigen und erweitern [möchten]«. Es bietet 100 kurze Zeitungstexte (auf 180 Seiten), zu denen jeweils Wort- und Sacherklärungen gegeben werden. Im Anhang bietet es ein Wortverzeichnis der geläufigsten Wörter. Da sich das Buch selbst erklärt, richtet es sich

insbesondere an Lernende im Selbststudium, ist aber auch für den Lehrbetrieb in Kursen geeignet.

(II) Das Lesebuch bietet keine allgemeine Darstellung der Grammatik, jedoch gibt es zu jedem Zeitungstext konkrete Erklärungen zu grammatischen Besonderheiten, die nicht zum Sprachschatz eines beginnenden Türkischlerner gehören.

(III) Die Lesetexte sind ausnahmslos authentische, kurze Zeitungsmeldungen. Die Texte werden durch Hervorheben der Überschrift und Beibehalten der Absätze so originalgetreu wie möglich wiedergegeben; zugehörige Bilder sind durch Beschreibungen vermerkt. Somit können die textuellen Merkmale genutzt und Lesestrategien konkret geübt werden.

~ ° ~

→ Hayrettin Seyhan: **Lese- und Übungsbuch Türkisch – mit Vokabular und Erläuterungen.** Norderstedt: Libri Books on Demand, 2000.

(I) Anliegen dieses Buches ist es, »Lernenden der türkischen Sprache, die bereits über Vorkenntnisse verfügen, den sprachlichen Zugang zu literarischen Originaltexten zu erleichtern.« Es bietet somit zehn kleine türkische Erzählungen (auf 220 Seiten) mit Vokabular, Erläuterungen zur Landeskunde, zur Grammatik und zum Sprachgebrauch sowie Übungen zur Arbeit am Text. Im Anhang bietet es einen Schlüssel zu diesen Übungen, zudem ein Suffix- und Sachverzeichnis.

(II) Grammatische Erklärungen werden in einzelnen Fällen je nach Vorkommen im jeweiligen Text gegeben; eine umfassende Darstellung der Grammatik wird nicht geboten.

(III) Die Lesetexte sind literarische Erzählungen verschiedener türkischer Autoren. Zu jedem Text werden im Abschnitt »Arbeit am Text und Übungen« konkret Lesestrategien geübt.

Online-Kurs

~ ° ~

→ Dierk Andresen (2002): **Weberberg.de-Türkischkurs.**

URL.: www.weberberg.de/infoport/tuerkisch/index.html (30.05.2005)

(I) Dieser Online-Türkischkurs bietet einzelne Lektionen zu verschiedenen grammatischen Themen. Durch vielfältige Querverweise auf einzelne Grammatikmerkmale bietet er einen systematischen Überblick. Der Kurs richtet sich an erwachsene Lerner mit dem Ziel, ihnen diese fremde Sprache ein Stück näher zu bringen und vertraut zu machen.

(II) Das Türkische wird kontrastiv zum Deutschen beschrieben; insbesondere werden Merkmale aufgezeigt, die vom Lerner leicht erkannt werden können (z.B. Internationalismen). Die wesentlichen Charakteristika des Türkischen und eine kurze Übersicht über die Turksprachen werden gegeben.

(III) Der Kurs selbst bietet wenig Texte, die zudem meist konstruierte Lesestücke sind. Jedoch verweist er über Links auf authentische Internetseiten auf Türkisch (z.B. Online-Zeitung, private Homepages), anhand derer er spezielle Eigenschaften der Sprache aufzeigt. Dabei spricht er bewusst die automatischen Lesestrategien an.

1.2.2. Weitere Hilfsmittel

Im Folgenden werden weitere Publikationen zur türkischen Sprache im Bereich der Grammatik und des Wortschatzes vorgestellt. Diese Arbeiten sind in zwei Hinsichten für den Fremdsprachenunterricht nützlich: Zum einen bieten sie wichtige Grundlagen, auf die die Lehrwerke aufbauen können; zum anderen können sie vom Lerner selbst als Hilfsmittel angewendet werden.

~ ° ~

→ Margarete I. Ersen-Rasch: **Türkische Grammatik – für Anfänger und Fortgeschrittene**. Ismaning: Hueber; 1. Aufl. 2001.

Diese deutschsprachige Grammatik bietet (auf über 270 Seiten) ein umfangreiches Lehr- und Nachschlagewerk der türkischen Grammatik. Nach einem Einführungskapitel zur türkischen Sprache allgemein folgen 16 weitere Kapitel zu grammatischen Teilgebieten des Türkischen. Durch ausführliche Erklärungen und Beispiele, die kontrastiv zum Deutschen vorgenommen werden, besitzt das Werk einen Lerhbuchcharakter, es orientiert sich stark an der Zielgruppe deutscher erwachsener Türkischlerner. Im Anhang bietet es tabellarische Übersichten; das umfassende Inhaltsverzeichnis und das Sachregister erleichtern das gezielte Nachschlagen.

~ ° ~

→ Brigitte Moser-Weithmann: **Türkische Grammatik**. Hamburg: Buske; 2001.

Ausführliche (ca. 200-seitige) deutschsprachige Grammatik, die auf das Erlernen der türkischen Schrift- und Umgangssprache ausgerichtet ist. Neben einer allgemeinen Einführung in die türkische Sprache bietet das Werk grammatische Erklärungen zu den Bereichen Lautung und Schreibung, Formen-, Wortbildungs- und Satzlehre. »Abweichungen, die sich durch die andere Struktur des Türkischen ergeben, [werden] besonders ausführlich behandelt.« Im Anhang bietet das Buch ein Stichwortverzeichnis sowie eine Suffix-Übersicht.

~ ° ~

→ Jaklin Kornfilt: **Turkish. Descriptive Grammars**. London: Routledge 1997 (reprint: 2000).

Umfangreiche englischsprachige Grammatik, die auf ca. 550 Seiten Beschreibungen der türkischen Sprache in den Bereichen Syntax, Morphologie und Phonologie bietet. Das Werk richtet sich sowohl an Linguisten, als auch an Sprachlerner oder Muttersprachler des Türkischen. Es bietet zusätzlich ein kleines Wörterverzeichnis und einen Basiswortschatz mit 207 Einträgen. Besonders hilfreich ist eine Wort-für-Wort – Übersetzung sämtlicher türkischer Beispiele ins Englische, die die spezifische Struktur der Sprache deutlich macht.

~ ° ~

→ Nuran Tezcan: **Elementarwortschatz Türkisch – Deutsch**. Wiesbaden: Harrassowitz; 1988.

Dieser Elementarwortschatz wurde von Tezcan nach den Auswahlprinzipien a) der Häufigkeit von Wörtern und b) dem »subjektiven Urteil darüber, was notwendig und was überflüssig

ist.« Er umfasst 2100 Haupteinträge, denen ca. 6000 abgeleitete Wörter, Redewendungen und Beispielsätze untergeordnet sind. Bei Lehnwörtern wird zusätzlich die Herkunftssprache angegeben.



Es hat sich gezeigt, dass in den gängigen, derzeit in Kursen verwendeten deutschen Lehrbüchern der türkischen Sprache überwiegend der kommunikative Aspekt im Mittelpunkt steht. Aufgrund dieses Ansatzes und aufgrund der Auswahl der Texte sind sie für eine systematische Vermittlung der Lesekompetenz nicht geeignet. Einzelne Werke dagegen legen mehr Gewicht auf den Leseerwerb, so die speziellen Bücher zum Türkischlernen mit Lesetexten (Ambros; Seyhan) und das Langenscheidt Lehrbuch (Wendt), das systematisch die Grammatik anhand von authentischen türkischen Texten erarbeitet. Eine Wort-für-Wort – Übersetzung, die die spezifischen Strukturen der Sprachen sichtbar macht, findet sich bei Kornfilt, Stein und Wendt.

Das im Folgenden (Teil IV) vorgestellte Konzept eines Kurses für die Fremdsprache Türkisch legt – aufbauend auf den Überlegungen aus Teil I – den Schwerpunkt bewusst auf den Leseerwerb. Die Grammatik der Fremdsprache systematisch anhand von geschriebenen Texten erarbeitet und es werden Strategien zum Erschließen des semantischen Inhalts aufgezeigt.

Das Modul der Lesekompetenz legt damit keinen Wert auf die mündliche Kommunikation; insofern scheinen die kommunikativen Ansätze zunächst vielversprechender für einen Austausch in der Fremdsprache zu sein, da sie den Lerner befähigen, schon früh eine kleine Konversation zu führen (z.B. eine kleine Bestellung im Urlaub o.ä.). Jedoch bleibt diese Kommunikation gewöhnlich auf einer niedrigen Stufe, da der Lernende nur über ein begrenztes Wissen über die Fremdsprache verfügt und i.d.R. wenig mehr als die gelernten Dialoge anwenden kann. Wesentlich nachhaltiger ist dagegen der Erwerb der Sprechfertigkeit auf der Grundlage der zuvor erworbenen Lesekompetenz. Der Lernende verfügt eher über ein breites passives Wissen, das er mit wesentlich weniger Übung und Aufwand produktiv anwenden kann. Für denjenigen Lerner, der ein tiefergehendes Verständnis für die Fremdsprache und ein höheres Sprachniveau erreichen möchte, empfiehlt es sich, sich insbesondere mit den grammatischen Strukturen der Fremdsprache vertraut zu machen, da diese ihre spezifische Charakteristik ausmachen. Und dieses Erarbeiten der Sprachstrukturen ist anhand von geschriebenen Texten gut möglich.

TEIL IV – KONZEPT EINES TÜRKISCHKURSES: MODUL LESEKOMPETENZ

Im Folgenden wird die konkrete Anwendung der Methodik am Beispiel der Fremdsprache Türkisch aufgezeigt. Hierfür wird zunächst das Konzept vorgestellt und die Wort-für-Wort – Übersetzung erläutert, die für die türkischen Texte der im Kap. IV – 3. folgenden sechs Beispiellektionen gegeben ist. Schließlich wird die Auswertung eines ersten Meinungsbildes zur Lesemethode von erwachsenen Türkischlernern an Volkshochschulkursen erhoben.

1. Konzept eines Lesekurses für die Fremdsprache Türkisch

Der Türkischerwerb stellt für den deutschen Lerner eine größere Herausforderung dar als das Erlernen einer indoeuropäischen Sprache, da er mit einem völlig fremden Sprach- und Kultursystem konfrontiert wird. Um die Anforderungen an den Lerner gerade im Anfangsunterricht möglichst gering zu halten, wird eine Unterscheidung der Kompetenzen (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) vorgenommen und der Einstieg über die Lesekompetenz verfolgt. Das Türkische besitzt gegenüber vielen anderen nicht-indoeuropäischen Sprachen für den deutschen Lerner den großen Vorteil, ebenso das lateinische Alphabet zu verwenden. Somit kann der Lernende – sofern er die Ausspracheregeln des Türkischen beherrscht, die sich für einen Deutschen nicht als schwierig darstellen – türkische Texte schon im Anfangsunterricht *lesen*, auch wenn er den semantischen Inhalt noch nicht *erfassen* kann. Durch das vertraute Schriftsystem und die Möglichkeit, türkische Wörter nach wenigen Regeln richtig auszusprechen, wird der Sprache schon ein großes Stück ihrer Fremdheit genommen.

Bereits anhand des ersten Lesetextes lassen sich die wesentlichen Charakteristika des Türkischen verdeutlichen, die für den folgenden Spracherwerb unentbehrlich sind:

- *die Lautgesetze* (Vokalharmonie, Bindelaute, Konsonantenwechsel, Vokalschwund) sind prägend für das Türkische; beispielsweise basiert jede Wortbildungsregel auf der Vokalharmonie. Die Lautgesetze sind für den Lerner zunächst ungewöhnlich, durch ihren logischen und regelmäßigen Aufbau jedoch leicht erlernbar. Man muss sie beherrschen, um z.B. Suffixe in ihren verschiedenen Varianten wiedererkennen zu können.
- *die Agglutination*: Das Türkische gilt als ›reinsten Vertreter‹ der agglutinierenden Sprachen. Sowohl Wortbildung als auch Syntax basieren auf diesem System.
- *die Satzgliedfolge Subjekt – Objekt – Verb*: Die Kenntnis des spezifischen Satzbaus ist nicht nur notwendig, um selbstständig Sätze im Türkischen zu bilden. Gerade auch für den Sprachanfänger ist der Satzbau für das Verstehen von geschriebenen Texten wichtig,

da die Stellung eines Wortes im Satz häufig den einzigen Hinweis darüber gibt, um welche Wortart es sich handelt und welche Funktion dieses Wort im Satz besitzt. So erleichtert dem Leser beispielsweise das Wissen um die Verbstellung am Satzende wesentlich das Auffinden des Prädikats.

Diese Merkmale sind dem deutschen Lerner zunächst sehr fremd, umso wichtiger ist es, sie von Anfang an aufzuzeigen und somit einen tieferen Einblick in das türkische Sprachsystem zu vermitteln. Auch hier gilt, dass die Strukturen dieser Regeln leichter in einem Text erkannt werden, als dass sie von einem Sprachanfänger produktiv angewandt werden können. Eine grundlegende Einführung in die Laut- und Wortstruktur der türkischen Sprache bietet die **Beispielkolektion 1: »Die wesentlichen Charakteristika des Türkischen«** (vgl. Kap. IV – 3.1).

Zu Beginn des Fremdsprachenerwerbs ist die Motivation des Lerners erfahrungsgemäß hoch, und je mehr über die Fremdsprache weiß, desto mehr Freude gewinnt er in der Regel daran. Wenn der Lerner bei sich schnelle Lernfortschritte beobachten kann, wirkt sich dies positiv auf die weitere Lernbereitschaft aus. Somit kann durchaus die Motivation gefördert werden, wenn viel Lernstoff gegeben wird. Dies ist im Bereich der produktiven Kompetenzen nicht unproblematisch, da neue Regeln viel geübt werden müssen, um sie korrekt anzuwenden. Bei den rezeptiven Kompetenzen jedoch ist weit weniger Übung erforderlich, da das Wiedererkennen wesentlich leichter fällt als das Reproduzieren aus dem Gedächtnis. Es kann demnach vergleichsweise mehr Stoff behandelt werden, wenn man sich auf die rezeptive Kompetenz des Lesens beschränkt. Die Texte sollten jedoch sorgfältig gewählt werden: Es darf nicht vergessen werden, dass das Lesen von türkischen Texten weitaus schwieriger ist als das Lesen von Texten in einer indoeuropäischen Sprache. Besonders geeignet sind Texte, die in ihrer Form bekannten Textmustern folgen (Zeitungs-, Lexikonartikel, Gebrauchsanweisung u.ä.) und zu deren semantischen Inhalt der Lernende ›Vorwissen‹ besitzt. Ein Beispiel dafür, wie man sich einen türkischen Text erschließen kann und dabei das Wissen zum semantischen Thema nutzt, gibt die **Beispielkolektion 2: »Vorerwartungen an einen Text«** (vgl. Kap. IV – 3.2). Anhand des Beispieltextes werden ebenso die Besonderheiten der türkischen Wortbildung (zum einen durch Suffigierung, zum anderen durch Wortzusammensetzung) näher erläutert und es wird ein genauerer Blick auf die Satzstruktur, insbesondere auf die Verbstellung am Ende des Satzes, geworfen.

Einen wichtigen Aspekt im Bereich der Ähnlichkeiten zwischen Sprachen unterschiedlicher Sprachfamilien bildet der internationale Wortschatz. Das Aufzeigen der Internationalismen zu Beginn des Unterrichts kann sehr hilfreich und der Motivation förderlich sein, da der Lerner somit schon über einen beachtlichen Wortschatz verfügt, den er ohne großen Aufwand in geschriebenen Texten wiedererkennen kann. Internationaler Wortschatz im Türkischen ist Gegenstand der **Beispiellection 3: »Internationalismen«** (vgl. Kap. IV – 3.3).

Trotz des zunächst geringen Sprachvermögens der beginnenden Türkischlerner ist eine Beschäftigung mit Lesetexten sinnvoll, da anhand jedes Textes die Lese Strategien geübt, sprachliche Charakteristika aufgezeigt und spezifischer Wortschatz gelernt werden kann. Einen Ausblick hierfür gibt die **Beispiellection 4: »Wortschatzerwerb«** (vgl. Kap. IV – 3.4.).

Wichtig für eine intensive Beschäftigung mit einem Text ist die Bereitschaft des Lerners, sich mit diesem auseinanderzusetzen. Eine gute Motivation kann beispielsweise sein, den Text eines bekannten türkischen Liedes verstehen zu wollen. Auch wenn das Lied rezeptiv über das Hören wahrgenommen wird, so basiert doch die Auseinandersetzung mit dem Inhalt und der Grammatik auf der schriftlichen Ebene. Ein Vorteil bei der Beschäftigung mit Liedtexten ist, dass der Leser aufgrund der Textsorte einen eher lyrischen Stil erwartet; die Sätze sind häufig elliptisch und vermutlich wird man sich häufig mit einer ungefähren Übersetzung der Aussage zufriedengeben. Die **Beispiellection 5: »Die Verbformen im Türkischen«** thematisiert die zentrale Wortart des Türkischen anhand eines Liedtextes (vgl. Kap. IV – 3.5).

Das Lesen bietet eine gute Grundlage für den Erwerb weiterer Kompetenzen, z.B. für das Sprechen: Das Thema »Begrüßen und Vorstellen« wird in den meisten Lehrbüchern innerhalb der ersten Lektionen behandelt, jedoch halten sich die Dialoge dort auf einem sprachlich sehr niedrigen Niveau. Im Allgemeinen werden einige wenige Floskeln vermittelt, die der Lernende zwar auswendig lernen und in der gegebenen Situation richtig anwenden kann, jedoch befähigen sie ihn nicht dazu, die Konversation nach seinen eigenen Bedürfnissen abzuwandeln. Häufig ist er schon ratlos, wenn die Antwort des Gegenübers nicht der im Lehrbuch gegebenen Antwort entspricht. Das Ziel der **Beispiellection 6: »Einfacher Satzbau«** ist, dem Lernenden die nötigen Grundbausteine zum Bilden einfacher Sätze im Türkischen zu vermitteln, die ihn befähigen, eine kleine Konversation nach den eigenen Bedürfnissen zu führen. Dabei kommt es nicht darauf an, korrekt und »wie ein

Muttersprachler« zu sprechen, sondern sich möglichst vielseitig und kreativ verständlich zu machen. Denn bei jeder Kommunikation kann man eine Menge hinzulernen, sofern man das Gespräch der Situation anpasst und nicht einen auswendig gelernten Dialog »abspult« (vgl. Kap. IV – 3.6).

Als weitere Hilfsmittel für das Erarbeiten der folgenden Beispielektionen können ein Wörterbuch und/ oder eine ausführliche türkische Grammatik herangezogen werden. Für das Verständnis der auf den Text folgenden Erläuterungen ist jedoch der zuvor gegebene Überblick über die Grundzüge der türkischen Sprache (Kap. II – 3.) ausreichend.

Für den Wortschatz sei auf die Wort-für-Wort – Übersetzung der Beispieltex te am Ende jeder Lektion verwiesen.

2. Erläuterungen zur Wort-für-Wort – Übersetzung

Die Wort-für-Wort - Übersetzung ist keine Übersetzung in dem Sinn, dass sie den Inhalt der Aussage in der anderen Sprache wiedergibt. Vielmehr betrachtet sie jedes Segment einzeln und gibt die entsprechende Bedeutung wieder. Besteht ein Wort aus mehreren Segmenten, also z.B. dem Wortstamm mit angehängten Suffixen, so wird jede dieser Bedeutungen bzw. Funktionen angegeben und in der Wort-für-Wort - Übersetzung durch Bindestrich (-) angefügt.

Ein Beispiel:

türk.: Bavyera dağlarla çevrili bir düzlüktür.
 wörtl.: Bayern **Berg-PL-mit** umgeben eine **Ebene-ist**.
 dt.: *Bayern ist eine von Bergen umgebene Ebene.*

Wenn für ein Segment mehrere Bedeutungen und/oder Funktionen angegeben werden, so werden alle weiteren Angaben mit Gleichheitszeichen (=) angefügt. Ungefähre Entsprechungen der Bedeutung einzelner Suffixe im Deutschen werden in Anführungszeichen („...“) gesetzt. Bsp.:

türk.: Başlıca ırmakları, kuzeyde Main ile güneyde Tuna’dır.
 wörtl.: **Wesentlich Fluss-P-Poss=seine**, Norden-Lok Main mit Süden-Lok Donau-ist.
 dt.: *Seine Hauptflüsse sind im Norden der Main und im Süden die Donau.*

Die Zugehörigkeit von Wörtern, die zwar getrennt geschrieben werden, sich jedoch aufgrund von Wortbildung oder Wortzusammensetzung direkt aufeinander beziehen, wird in der Wort-für-Wort - Übersetzung durch die Zeichen $\lfloor \dots \rfloor$ ausgedrückt. Dabei markiert \lfloor den Anfang und \rfloor das Ende der Wortverbindung. Bsp.:

türk.: Bavyera, Almanya Federal Cumhuriyeti’nin en büyük eyaletidir.
 wörtl.: Bayern, \lfloor **Deutschland Federal- Republik – Gen.** \rfloor \lfloor **am größten** \rfloor Bundesland-ist.
 dt.: *Bayern ist das größte Bundesland der Bundesrepublik Deutschland.*

Einzelne Suffixe, deren Bedeutung an anderer Stelle erklärt ist, werden in ihrer türkischen Form in Großbuchstaben wiedergegeben, z.B. YOR für das Zeitsuffix der YOR-Gegenwart. Zusätzliche Informationen werden in Klammern (...) angegeben, z.B. die Personenangabe der 3. Person Singular, die bei Verben eine Nullendung ist.

türk.: Bavyera uzun bir süre dükalık olarak yönetildi.
 wörtl.: Bayern lang eine Dauer Herzogtum als verwalten-Psv-**DI(3PS)**.
 dt.: *Bayern wurde lange Zeit als Herzogtum verwaltet.*

Liste der Abkürzungen der grammatischen Funktionen und Suffix-Bedeutungen:	
die Fälle	
Nom	Nominativ
Gen	Genitiv
Akk	Akkusativ
Dat	Dativ
Lok	Lokativ
Abl	Ablativ
das Verb (Zeit- und Personenangaben)	
Inf	Infinitiv
Imp	Imperativ
Part	Partizip
P	Plural
1PS / 1PP	1. Person Singular / 1. Person Plural
2PS / 2PP	2. Person Singular / 2. Person Plural
3PS / 3PP	3. Person Singular / 3. Person Plural
Psv	Passiv
YOR	Suffix der YOR-Gegenwart (entsprechend: R; MIŞ; ECEK usw.)
Verbsubst	Verbalsubstantiv
Sonstiges	
Poss	Possessivpronomen (wenn nicht anders vermerkt, immer das Possessivpr. der 3PS)
└...-Gen ...-Poss┐	lose Genitivverbindung
└... ...-Poss┐	feste Genitivverbindung
(?)	grammatische Form für die Bildung von Fragen, Fragepartikel »mi«
„...“	bezeichnet die ungefähre Entsprechung im Deutschen
Konj	Konjunktion
Interj	Interjektion

3. Beispiellektionen

3.1. Beispiellektion 1: »Die wesentlichen Charakteristika des Türkischen«

Auch für den Erwerb der Lesekompetenz ist das Erlernen der Aussprache von Anfang an wichtig. Zum einen hilft sie internationalen Wortschatz aufzufinden, der in seiner Schreibung dem Türkischen angepasst ist, zum anderen sollte man für den folgenden Spracherwerb gleich die richtige Aussprache lernen, bevor sich Gewohnheitsfehler einschleichen. Die Aussprache des Türkischen ist für den deutschen Lerner nicht schwierig, da fast alle Laute (Ausnahme /ı/) auch im Deutschen vorhanden sind.

Dass mit der Schriftreform das arabische Alphabet abgeschafft und die lateinische Schrift für das Türkische eingeführt wurde, ist für den deutschen Lerner ein unschätzbarer Vorteil. Die Sprache wäre dem deutschen Lerner viel fremder, wenn sie mit arabischen Schriftzeichen geschrieben würde. Bis auf wenige Buchstaben sind die Alphabete der beiden Sprachen gleich; während **ä, q, x, w** und **ß** im Türkischen nicht vorkommen, gibt es dort zusätzlich die vier Buchstaben:

ç (entspricht der dt. Konsonantengruppe: ›tsch‹)
ş (entspricht der dt. Konsonantengruppe: ›sch‹)
ı (ist ein Vokal und wird wie ein dumpfes ›i‹ ausgesprochen)
ğ (**yumuşak g** = ›weiches g‹; nach dunklen Vokalen (a, ı, o, u) nur als Verlängerung des Vokals hörbar, nach hellen Vokalen (e, i, ö, ü) wie ›j‹ gesprochen)

Folgende Buchstaben haben eine andere Aussprache als im Deutschen:

c (stimmhaftes ›dsch‹)	v (wie ›w‹; Ausnahme: av wie ›au‹)
e (offenes ›e‹, fast wie ›ä‹)	y (wie ›j‹ in ja)
j (stimmhaftes ›sch‹ wie in Journal)	r (weiches Zungenspitzen-›r‹)
s (stimmloses (scharfes) ›s‹ bzw. ›ß‹)	z (stimmhaftes (weiches) ›s‹)
h (vor Konsonanten und am Wortende wie ›ch‹, sonst wie ›h‹)	

Diese Abweichungen müssen gelernt werden, sie lassen sich aber an einigen markanten Beispielen gut merken, z.B.: sandviç (Sandwich), çek (Scheck; vgl. franz.: chèque; engl.: cheque), ketçap (Ketchup), şoför (Chauffeur), şans (Chance), şef (Chef), şok (Schock), şose (Chaussee), jaluzi (Jalousie).

Fremd hingegen ist die Lautung des Buchstabens ›ı‹. Einen Tipp für die Aussprache gibt Wendt: Man spreche ›i‹, behalte die Lippen- und Kieferstellung bei und versuche so lediglich mit veränderter Zungenstellung ein ›u‹ auszusprechen (vgl. Wendt 1990: 24). Erklingen wird ein dunkler Laut, entfernt erinnernd an ein deutsches ›e‹ in der Endung ›-en‹ bei nachlässiger

Aussprache, z.B. machen. Bei der Schreibung ist zu beachten, dass ›İ‹ als Großbuchstabe ebenso einen Punkt erhält (›İ‹), denn ›İ‹ ist der Großbuchstabe zu ›ı‹.

Die Übertragung der Lateinschrift auf die türkische Sprache erfolgte hauptsächlich phonetisch, d.h. einem orthographischen Zeichen ist i.d.R. ein phonetischer Ausdruck zugeordnet. (Im Deutschen kann ein Buchstabe ganz verschieden ausgesprochen werden; vgl. ›s‹ in Sahne, Hase, Spiel, Schrank, Stil, Rast, Hass usw.) Somit ist die korrekte Aussprache des türkischen Wortes nach seinem Schriftbild möglich und es erübrigt sich eine Darstellung in Lautschrift.

Mit Hilfe der obigen Ausspracheregeln ist also der folgende Beispielttext, eine Anekdote aus dem zweisprachigen Taschenbuch »Erste türkische Lesestücke« (Özcan/ Seuß (Hg.) 1995: 10ff.), problemlos zu lesen.

Türkisch:

Üzüm suyu

Sultan Abdülmecid bir gün Boğaziçi'nde oturan bir Bektaşî'yi ziyaret eder. Bektaşî'nin büyük üzüm bağı Sultan'ın dikkatini çeker ve Bektaşî'ye sorar: »Maşallah, bağın çok büyükmüş. Üzümünü ne yapıyorsun?«

Bektaşî: »Komşularla, dostlarla birlikte yeriz, sultanım« der.

Sultan Abdülmecid: »Ama bu kadar üzüm yemekle biter mi?«

Bektaşî: »Sultanım« der, »yediğimiz kadarını yeriz, kalanını sıkar, fiçılara basar, suyunu içeriz!«

»Peki ama, sıkılmış üzüm şarap olmaz mı?«

»Vallahi sultanım« der Bektaşî omuzlarını silkerek, »biz üzümü sıkar, fiçılara basarız. Ondan sonrasına hiç karışmayız. Allah ne isterse o olur.«

Deutsch³⁴:

Traubensaft

Der Sultan Abdülmecid besucht eines Tages einen Bektaşî, der am Bosphorus wohnt. Ihm fällt auf, dass der Bektaşî einen großen Weinberg hat. Und er fragt: »Wunderbar, wie groß dein Weinberg ist! Was machst du denn mit den Trauben?«

»Wir essen sie zusammen mit unseren Nachbarn und Freunden, mein Sultan«, antwortet der Bektaşî.

»Aber so viele Trauben kann man doch gar nicht essen!« sagt Sultan Abdülmecid.

»Wir essen, so viel wir können«, erwidert der Bektaşî, »was übrigbleibt, keltern wir; wir lagern den Saft in Fässern und trinken ihn dann.«

»Ja, aber wird denn der Traubensaft nicht zu Wein?«

»Ach, mein Sultan«, erwidert der Bektaşî schulterzuckend. »Wir pressen den Saft aus und tun ihn in die Fässer. Was danach geschieht, da mischen wir uns nicht ein. Was immer Gott will, das geschehe.«

³⁴ Der deutsche Text wurde leicht verändert, um näher an der Wort-für-Wort – Übersetzung zu sein.

o *Groß- und Kleinschreibung*³⁵

Im Türkischen wird alles klein geschrieben bis auf Wörter am Satzanfang sowie

- o **Eigennamen**, darunter fallen: Vor- und Zunamen, Titel, Sprachen, geographische Bezeichnungen sowie Begriffe für Nationalitäten und Religionen und deren Ableitungen. Letzteres ist für deutsche Lerner ungewöhnlich: ›Türkçe kitap‹ (türkisches Buch), ›İslam dini‹ (die islamische Religion).
- o **Bezeichnungen von Ämtern und Einrichtungen** sowie mehrgliedrige Bezeichnungen für Institutionen und Überschriften (Partikeln wie ›ve‹ (und), ›ile‹ (mit), ›de/da‹ (auch), ›gibi‹ (wie) usw. werden jedoch klein geschrieben.)
- o **Anreden** (z.B. im Brief) sowie Titel von Würdenträgern und Begriffe wie ›bey‹ (Herr), ›hanım‹ (Frau), ›sokak‹ (Straße) usw. sofern sie eine bestimmte Person oder Sache bezeichnen.
- o **Monatsnamen und Wochentage**, wenn sie ein bestimmtes Datum bezeichnen.

Die Eigennamen im Text sind: ›Sultan Abdülmecid‹, ›Boğaziçi‹ (Bosporus), ›Allah‹ (Gott), ›Bektaş›³⁶. Wenn an Eigennamen Suffixe angehängt werden, so werden diese durch ein **Apostroph** abgetrennt, Bsp.: ›Boğaziçi'nde‹, ›Bektaş'yi‹, ›Bektaş'nin‹.

o *Das türkische Vokalsystem*

Von besonderer Wichtigkeit für das Türkische sind die Lautgesetze, da sie die Verwendung der Suffixe und Bildung der Wörter dieser agglutinierenden Sprache regeln. Grundlegend ist hierbei die Einteilung der Vokale:

Die acht Vokale des Türkischen werden nach ihrem Klang (bzw. Artikulationsort) in helle (bzw. vordere) und dunkle (bzw. hintere) Vokale unterschieden.

<i>helle Vokale: (vorne artikuliert)</i>	e, i, ö, ü
<i>dunkle Vokale: (hinten artikuliert)</i>	a, ı, o, u

In ›rein türkischen‹ Wörtern kommen ursprünglich nur helle oder nur dunkle Vokale vor.

<i>Beispiele aus dem Text</i>	
<i>helle Vokale: e, i, ö, ü</i>	<i>dunkle Vokale: a, ı, o, u</i>
üzüm (Traube), birlikte (gemeinsam), büyük (groß), peki (in Ordnung!, nun ja), yemekle (mit Essen), silkerek (zuckend)	komşular (Nachbarn), dostlar (Freunde), ama (aber), kadar (bis), fiçılar (Fässer), şarap (Wein), omuzlar (Schultern)

³⁵ Vgl. Ersen-Rasch (2001: 6) und Wendt (1990: 41).

³⁶ Angehöriger einer Derwisch-Bruderschaft mit dem Zentrum in Hacı Bektaş; die ›bektaşî fıkraları‹ (Bektaşî-Scherze) sind eine verbreitete Witzgattung, die sich aus der Gleichgültigkeit ihrer Helden gegenüber der islamischen Pflichtenlehre nährt (vgl. Kreiser 1992: 34).

Wörter, die sowohl helle als auch dunkle Vokale enthalten, haben meist einen fremden Ursprung, z.B. aus dem Arabischen: ziyaret (Besuch); dikkat (Aufmerksamkeit); vallahi (*Ausruf*).

○ *Agglutination und Vokalharmonie*

Das Türkische zählt zu den agglutinierenden Sprachen; das bedeutet, dass bestimmte Funktionen und Bedeutungen, die im Deutschen durch ein oder mehrere Wörter ausgedrückt werden, durch Suffixe angegeben werden, die an das Wort bzw. den Verbstamm angehängt werden. Bei der Suffigierung passen sich die Vokale der Suffixe dem unmittelbar vorangehenden Vokal ›harmonisch‹ an; dabei folgen sie einer der beiden Vokalharmonien:

- Die **kleine Vokalharmonie** unterscheidet zwischen den Suffixvokalen ›a‹ und ›e‹, also zwischen hellem und dunklem Klang:

e, i, ö, ü → e	a, ı, o, u → a
----------------	----------------

Ist der Vokal der letzten Silbe vor dem Suffix ein heller Vokal, so steht im Suffix das ›e‹; ist er ein dunkler Vokal, steht im Suffix das ›a‹.

Der kleinen Vokalharmonie unterliegt beispielsweise die Infinitivendung der Verben (›-mek‹/›-mak‹). Die folgende Tabelle zeigt die im Text vorkommenden Verben in ihrer Infinitivform:

<i>Verben des Beispieltextes im Infinitiv</i>			
<i>Verbstamm</i>	<i>Infinitivendung ›-mek‹</i>	<i>Verbstamm</i>	<i>Infinitivendung ›-mak‹</i>
ziyaret et-	mek (einen Besuch machen)	otur-	mak (wohnen)
dikkati çek-	mek (Aufmerksamkeit erregen)	sor-	mak (fragen)
ye-	mek (essen)	yap-	mak (machen)
de-	mek (sagen)	sık-	mak (auspressen)
bit-	mek (enden u.a.)	bas-	mak (<i>hier</i> : füllen)
iç-	mek (trinken)	ol-	mak (entstehen)
iste-	mek (wünschen, wollen)	karış-	mak (sich einmischen)

- Die **große Vokalharmonie** unterscheidet zwischen den vier Suffixvokalen ›ı‹, ›i‹, ›u‹ und ›ü‹:

a, ı → ı	e, i → i	o, u → u	ö, ü → ü
----------	----------	----------	----------

Der Genitiv beispielsweise unterliegt der großen Vokalharmonie; dementsprechend kommt das Suffix in den Vokalvarianten ›-ın‹, ›-in‹, ›-un‹ und ›-ün‹ vor.

<i>Substantive im Genitiv</i>			
<i>Suffix ›in‹</i>		<i>Suffix ›in‹</i>	
Sultan'ın	des Sultans	Bektaşî'nin	des Bektaşî
kalanın	des Übrigen	ziyaretin	des Besuchs
omuzların	der Schultern	yemeğin	des Essens
bağın	des Weinbergs		
<i>Suffix ›un‹</i>		<i>Suffix ›ün‹</i>	
suyun	des Saftes	üzümün	der Traube
komşunun	des Nachbarn	günün	des Tags
dostun	des Freundes		

Auch das Akkusativsuffix folgt der großen Vokalharmonie:

<i>Substantive im Akkusativ</i>			
<i>Suffix ›(y)ı‹</i>		<i>Suffix ›(y)i‹</i>	
Sultan'ı	den Sultan	Bektaşî'yi	den Bektaşî
kalanı	das Übrige (Akk)	ziyareti	den Besuch
omuzları	die Schultern (Akk)	yemeği	das Essen (Akk)
bağı	den Weinberg		
<i>Suffix ›(y)u‹</i>		<i>Suffix ›(y)ü‹</i>	
suyu	den Saft	üzümü	die Traube (Akk)
komşuyu	den Nachbarn	günü	den Tag
dostu	den Freund		

○ *Das bestimmte Objekt im Türkischen*

Anders als im Deutschen werden Substantive im Türkischen klein geschrieben, zudem ist die Abgrenzung zum Adjektiv nicht immer eindeutig, was das Erkennen von Substantiven für den deutschen Lerner nicht immer einfach macht. Hinzu kommt, dass das Türkische kein grammatisches Geschlecht kennt, ebenso keinen bestimmten Artikel, der als Kennzeichen vor dem Substantiv stehen würde. Es gibt lediglich den unbestimmten Artikel ›bir‹ (ein), der jedoch nur selten verwendet wird; z.B.:

Sultan (bir) Bektaşî ziyaret eder. = Der Sultan besucht einen Bektaşî.
Sultan (ein) Bektaşî Besuch macht.

Biz su içeriz. = Wir trinken Saft.
Wir Saft trinken.

Wird mit dem Objekt ein bestimmter Gegenstand bzw. eine bestimmte Person bezeichnet, so verwendet man im Türkischen den Akkusativ; z.B.:

Sultan Bektaşî'yi ziyaret eder. = Der Sultan besucht **den** Bektaşî.
Sultan Bektaşî'-**Akk** Besuch macht.

Biz **suyu** içeriz. = Wir trinken **den** Saft.
Wir Saft-**Akk** trinken.

Die folgende Tabelle gibt Beispiele einiger Substantive aus dem Text im Nominativ, in der unbestimmten Form mit dem Artikel ›bir‹ sowie in der bestimmten Form des Akkusativs:

<i>Nominativ</i>	<i>unbestimmtes Substantiv</i>	<i>bestimmtes Substantiv (Akk)</i>
gün (Tag)	bir gün (ein Tag, eines Tages)	günü (der Tag)
Bektaş (Bektaş)	bir Bektaş (ein Bektaş)	Bektaş'ı (der Bektaş)
ziyaret (Besuch)	bir ziyaret (ein Besuch)	ziyareti (der Besuch)
yemek (Essen)	bir yemek (ein Essen)	yemeği (das Essen)
üzüm (Traube)	bir üzüm (eine Traube)	üzümü (die Traube)
şarap (Wein)	bir şarap (ein Wein)	şarapı (der Wein)

Vergleiche die Übersetzung des türkischen Satzes, der sowohl den unbestimmten Artikel ›bir‹ als auch den bestimmten Akkusativ ›Bektaş'ı‹ verwendet:

Sultan Abdülmecid bir gün Boğaziçi'nde oturan **bir** Bektaş'ı ziyaret eder.

Sultan Abdülmecid eines Tages Bosphorus-am wohnend **einen** Bektaş-Akk Besuch macht.

Der Sultan Abdülmecid besucht eines Tages **einen** Bektaş, **der** am Bosphorus wohnt.

○ Bindelaute und Konsonantenwandel

Treffen bei Suffigierung zwei Vokale aufeinander, so wird ein **Bindekonsonant** eingeschoben. Dieser ist in vielen Fällen das **y**, er kann aber auch **n**, **s** oder **ş** sein; vgl.: Bektaş'ı-y-ı, su-y-u, komşu-y-u; Bektaş'ı-n-ın, komşu-n-un.

Unter bestimmten Bedingungen können Konsonanten sowohl im Wortstamm als auch im Suffix gewandelt werden: Wenn bei Suffigierung auf ein hartes (also: stimmloses) **ç**, **k**, **p** oder **t** ein weicher (also: stimmhafter) Konsonant oder Vokal folgt, so wird der auslautende harte Konsonant ›erweicht‹. Dabei gilt: $\text{ç} \rightarrow \text{c}$, $\text{k} \rightarrow \text{ğ}$, $\text{p} \rightarrow \text{b}$, $\text{t} \rightarrow \text{d}$; Bsp.: yemek \rightarrow yemeği.

(Für einen gesamten Überblick über die türkischen Lautgesetze siehe Kap. II – 3.1.)

○ Suffixreihenfolge bei Substantiven

An Substantive können mehrere Suffixe antreten; ihre Reihenfolge ist dabei festgelegt:

<i>Stellung der Suffixe beim Substantiv:</i>				
Substantiv	- Pluralsuffix	- Possessivsuffix	- Kasusuffix	- Personalsuffix
Bsp.: teyze	-ler	-im	-de	-yim
<i>Teyzelerimdeyim. = dt.: Ich bin bei meinen Tanten.</i>				

<i>Beispiele aus dem Text:</i>			
üzümünü	\rightarrow üzüm-ün-ü	Substantiv-Possessiv(2PS)-Kasus(Akk)	deine Trauben
fiçılara	\rightarrow fiçi-lar-a	Substantiv-Plural-Kasus(Dat)	in die Fässer
suyunu	\rightarrow su-yu-nu	Substantiv-Possessiv(3PS)-Kasus(Akk)	seinen Saft
omuzlarını	\rightarrow omuz-lar-ı-nı	Substantiv-Plural-Possessiv(3PS)-Kasus(Akk)	seine Schultern
kalanını	\rightarrow kalan-ı-nı	Substantiv-Possessiv(3PS)-Kasus(Akk)	seinen Rest

o Die Satzgliedreihenfolge S-O-V

Der Satzbau des Türkischen folgt in der Regel dem Schema S-O-V (Subjekt – Objekt – Verb).

Bsp.: »Biz üzümü sıkar.« = »Wir pressen die Trauben (aus).«
 »Wir Traube-Akk auspressen.«
 (S) (O) (V) (S) (V) (O)

Auch im vorliegenden Text fällt auf, dass die Verben jeweils gegen Ende des Satzes stehen oder – sofern mehrere Verben im Satz vorkommen – am Ende eines Satzteils, der durch Komma oder Konjunktion (z.B. »ve« = und) vom folgenden Satzteil getrennt ist. In der folgenden Wiedergabe des Textes sind zur Verdeutlichung die Verben unterstrichen:

Üzüm suyu

Sultan Abdülmecid bir gün Boğaziçi'nde oturan bir Bektaşî'yi ziyaret eder. Bektaşî'nin büyük üzüm bağı sultan'ın dikkatini çeker ve Bektaşî'ye sorar:

»Maşallah, bağı çok büyükmüş. Üzümünü ne yapıyorsun?«

Bektaşî: »Komşularla, dostlarla birlikte yeriz, sultanım« der.

Sultan Abdülmecid: »Ama bu kadar üzüm yemekle biter mi?«

Bektaşî: »Sultanım« der, »yediğimiz kadarını yeriz, kalanını sıkar, fiçılara basar, suyunu ıçeriz!«

»Peki ama, sıkılmış üzüm şarap olmaz mı?«

»Vallahi sultanım« der Bektaşî omuzlarını silkerek, »biz üzümü sıkar, fiçılara basarız. Ondan sonrasına hiç karışmayız. Allah ne isterse o olur.«

Die Geschichte ist in der unbestimmten Gegenwart (R-Gegenwart) geschrieben. Kennzeichen dieser Zeitform ist das »r«, das zwischen dem Verbstamm (plus ggf. Vokal) und der Personalendung steht (im obigen Text fett gedruckt). Die Verben stehen hauptsächlich in der 3. Person Singular; diese besitzt keine Personalendung (bzw. eine Nullendung), somit besteht das Verb aus dem Stamm und der Zeitendung. Das Personalsuffix »-iz« (nach der großen Vokalharmonie) steht für die 1. Person Plural.

Verben der R-Gegenwart			
in der 3PS		in der 1PP	
ziyaret eder	er/ sie/ es besucht	yeriz	wir essen
der	er/ sie/ es sagt	ıçeriz	wir trinken
çeker	er/ sie/ es zieht	basarız	wir füllen
sorar	er/ sie/ es fragt	karışmayız*	wir mischen uns nicht ein

*Bei der Verneinung des Verbs in der R-Gegenwart entfällt das kennzeichnende Suffix »r«; das Suffix, das die Verneinung bewirkt ist »me«/ »ma«.

Wenn mehrere Verben in der gleichen Zeit- und Personenform im Satz stehen, muss lediglich das letzte Verb das entsprechende Personalsuffix erhalten, z.B.:

»Kalanını sıkar, fiçılara basar, suyunu ıçeriz!«

»Restlich-Poss-Akk? auspressen-R, Fass-P-Dat einfüllen-R, Saft-Poss-Akk trinken-R-1PP.«

»Was übrigbleibt pressen wir aus, füllen den Saft in Fässer und trinken ihn dann.«

- »Biz üzümü sıkar, fiçılara basarız.
 »Wir Traube-Poss auspressen-R, Fass-P-Dat einfüllen-R-1PP.
 »Wir pressen den Saft aus und tun ihn in die Fässer.

○ *Fragen mit der Fragepartikel ›mi‹*

Bei Fragen, in denen kein Fragewort (z.B. ›nerede?‹ (wo?), ›kim?‹ (wer?) u.a.) vorkommt, wird die Fragepartikel ›mi‹ verwendet. Während bei Fragen im Deutschen die Satzgliedreihenfolge verändert wird, bleibt im Türkischen die Satzstruktur S-O-V erhalten und die Fragepartikel wird hinter das konjugierte Verb gestellt. Sie unterliegt ebenfalls der großen Vokalharmonie und kommt somit in den Varianten ›mı‹, ›mi‹, ›mu‹ und ›mü‹ vor, je nachdem welcher Vokal als letztes im vorhergehenden Wort steht. Somit gilt hier die Vokalharmonie über Wortgrenzen hinweg. Vgl.:

- | | |
|--|--|
| »Ama bu kadar üzüm yemekle <u>biter</u> .« | »Ama bu kadar üzüm yemekle <u>biter</u> mi ?« |
| »Aber so viele Trauben Essen-mit enden-R(3PS).« | »Aber so viele Trauben Essen-mit enden-R(3PS) (?) ?« |
| »Aber so viele Trauben kann man aufessen.« | »Aber kann man so viele Trauben aufessen?« |
| »Peki ama, sıkılmış üzüm şarap <u>olmaz</u> .« | »Peki ama, sıkılmış üzüm şarap <u>olmaz</u> mi ?« |
| »Ja aber, ausgepresst Traube Wein werden-nicht.« | »Ja aber, ausgepresst Traube Wein werden-nicht (?) ?« |
| »Ja, aber der Traubensaft wird nicht zu Wein.« | »Ja, aber wird der Traubensaft nicht zu Wein?« |

○ *Possessivsuffixe*

Den deutschen Possessivpronomen (*mein, dein, sein* usw.) entsprechen im Türkischen Possessivsuffixe, die an das Substantiv angehängt werden, das den besessenen Gegenstand bezeichnet. Die Suffixe richten sich – mit Ausnahme der 3PP – nach der großen Vokalharmonie, je nach Auslaut des Substantivs beginnen sie mit Vokal oder Konsonant:

<i>Possessivsuffixe</i>		
<i>dt.</i>	<i>nach Konsonant</i>	<i>nach Vokal</i>
<i>mein</i>	-im (-ım, -um, -üm)	-m
<i>dein</i>	-in (-ın, -un, -ün)	-n
<i>sein, ihr</i>	-i (-ı, -u, -ü)	-si (-sı, -su, -sü)
<i>unser</i>	-imiz (-ımız, -umuz, -ümüz)	-miz (-mız, -muz, -müz)
<i>euer, Ihr</i>	-iniz (-ınız, -unuz, -ünüz)	-niz (-nız, -nuz, -nüz)
<i>ihr</i>	-leri (-ları)	-leri (ları)

Die Erkennung der Possessivsuffixe ist für den Sprachanfänger nicht immer eindeutig, da einige Formen große Ähnlichkeit zu anderen grammatischen Suffixen aufweisen; vgl. beispielsweise das Possessivsuffix der 2PS nach Konsonant (-in) und die Genitivendung nach Konsonant (-in) oder das Possessivsuffix der 3PS nach Konsonant (-i) mit der Akkusativendung (-i).

<i>Possessivsuffixe – Beispiele</i>						
	<i>nach Konsonant, letzter Vokal ist ›a‹</i>		<i>nach Konsonant, letzter Vokal ist ›ü‹</i>		<i>nach Vokal (›ı‹)</i>	
1PS	sultan ım	<i>mein Sultan</i>	üzüm üm	<i>meine Traube</i>	fiç ım	mein Fass
2PS	sultan ın	<i>dein Sultan</i>	üzüm ün	<i>deine Traube</i>	fiç ın	dein Fass
3PS	sultan ı	<i>sein/ ihr Sultan</i>	üzüm ü	<i>seine/ ihre Traube</i>	fiç ısı	sein/ ihr Fass
1PP	sultan ımız	<i>unser Sultan</i>	üzüm ümüz	<i>unsere Traube</i>	fiç ımız	unser Fass
2PP	sultan ınız	<i>euer/ Ihr Sultan</i>	üzüm ünüz	<i>eure/ Ihre Traube</i>	fiç ınız	euer/ Ihr Fass
3PP	sultan ları	<i>ihr Sultan</i>	üzüm leri	<i>ihre Traube</i>	fiç ıları	ihr Fass

Eine unregelmäßige Ausnahme bei der Suffigierung mit dem Possessiv bildet das Substantiv ›su‹ (Wasser; Saft): Obwohl das Wort auf einen Vokal endet, wird hier das Possessivsuffix, das auf einen Konsonant folgt, verwendet und der Bindelaut ›y‹ eingeschoben.

<i>Ausnahme ›su‹ = Wasser; Saft</i>		
1PS	suy um	<i>mein Wasser/ Saft</i>
2PS	suy un	<i>dein Wasser/ Saft</i>
3PS	suy u	<i>sein/ ihr Wasser/ Saft</i>
1PP	suy umuz	<i>unser Wasser/ Saft</i>
2PP	suy unuz	<i>euer/ Ihr Wasser/ Saft</i>
3PP	suy uları	<i>ihr Wasser/ Saft</i>

~ ° ~

Bemerkungen zur Lektion:

Die obigen Ausführungen machen deutlich, wie grundlegend die Lautgesetze für die türkische Sprache sind. Ein sicherer Umgang mit ihnen ist notwendig, um die Suffixe in ihren verschiedenen Varianten wiedererkennen zu können.

Bei der Agglutination verfolgt das Türkische einen synthetischen Aufbau, d.h. man kann die Wörter gut in ihre einzelnen Bestandteile segmentieren, da es kaum Stammveränderung oder Lautverschmelzung gibt und die Suffigierung strengen Regeln folgt.

Die für den Deutschen ungewöhnliche Satzgliedreihenfolge S-O-V ist nicht problematisch, wenn es um die rezeptive Lesekompetenz geht. Hier ist ihre Regelmäßigkeit eher hilfreich, um die einzelnen Satzglieder zu erkennen.

*Wort-für-Wort – Übersetzung***Üzüm suyu**

Traube Saft-Poss

*Traubensaft***Sultan Abdülmecid bir gün Boğaziçi'nde oturan bir Bektaşî'yi ziyaret eder.**

Sultan Abdülmecid eines Tages Bosphorus' Lok wohnend ein Bektaşî'Akk Besuch machen-R(3PS).

*Der Sultan Abdülmecid besucht eines Tages einen Bektaşî, der am Bosphorus wohnt.***Bektaşî'nin büyük üzüm bağı sultan'ın dikkatini çeker**

Bektaşî'-Gen groß Traube Weinberg-Poss Sultan'Gen Aufmerksamkeit-Poss-Akk ziehen-R(3PS).

*Ihm fällt auf, dass der Bektaşî einen großen Weinberg hat.***ve Bektaşî'ye sorar: »Maşallah, bağın çok büyükmüş.**und Bektaşî'Dat fragen-R(3PS): »Maşallah^a, Weinberg-Poss sehr groß-MİŞ.*Und er fragt den Bektaşî: »Wunderbar, wie groß dein Weinberg ist!***Üzümünü ne yapıyorsun?»**

Traube-Poss-Akk was machen-YOR-2PS?»

*Was machst du denn mit den Trauben?***Bektaşî: »Komşularla, dostlarla birlikte yeriz, sultanım« der.**

Bektaşî: »Nachbar-P-,mit“, Freund-P-,mit“ gemeinsam essen-R-1PP, Sultan-Poss=mein« sagen-R(3PS).

*Wir essen sie zusammen mit unseren Nachbarn und Freunden, mein Sultan«, antwortet der Bektaşî.***Sultan Abdülmecid: »Ama bu kadar üzüm yemekle biter mi?»**Sultan Abdülmecid: »Aber ^L so viele ^J Traube Essen-,mit“ enden-R (?) ?«*»Aber so viele Trauben kann man doch gar nicht essen!« sagt Sultan Abdülmecid.***Bektaşî: »Sultanım« der, »yediğimiz kadarını yeriz,**

Bektaşî: »Sultan-Poss=mein« sagen-R(3PS), »essen-,so viel“-1PP bis-Poss-Akk essen-R-3PP,

*»Wir essen, so viel wir können«, erwidert der Bektaşî,***kalanını sıkar, fiçılara basar, suyunu içeriz!«**restlich-Poss-Akk? auspressen-R^b, Fass-P-Dat einfüllen-R^b, Saft-Poss-Akk trinken-R-1PP.«*»was übrigbleibt keltern wir; wir lagern den Saft in Fässern und trinken ihn dann.«***»Peki ama, sıkılmış üzüm şarap olmaz mı?»**

»Ja, aber, ausgepresst Traube Wein werden-nicht (?) ?«

*»Ja, aber wird denn der Traubensaft nicht zu Wein?»***»Vallahi sultanım« der Bektaşî omuzlarını silkerek,**»Vallahi^c Sultan-Poss« sagen-R(3PS) Bektaşî Schulter-P-Poss-Akk zuckend,*»Ach, mein Sultan«, erwidert der Bektaşî schulterzuckend.***»biz üzümü sıkar, fiçılara basarız.**»wir Trauben-Poss auspressen-R^b, Fass-P-Dat einfüllen-R-1PP.*»Wir pressen den Saft aus und tun ihn in die Fässer.***Ondan sonrasına hiç karışmayız. Allah ne isterse o olur.«**

(Ondan sonra=) Danach-Poss-Dat nicht einmischen-nicht-1PP. Gott was wollen-R-SE das entstehen-R(3PS).

Was danach geschieht, da mischen wir uns nicht ein. Was immer Gott will, das geschehe.«^a Maşallah: Ausruf, der das Objekt der Bewunderung vor dem bösen Blick schützen; mit der Bedeutung:

»großartig, wunderbar!«; auch: »mein Gott!«, »sehr erfreut« u.a. (vgl. Langenscheidt Taschenwörterbuch Türkisch)

^b Das Personalsuffix (1PP) steht erst am letzten Verb im Satz: »içer-iz«.^c Ausruf: »Bei Gott!«, »Ach!«

3.2 Beispiellektion 2: »Vorerwartungen an einen Text«

Bei der semantischen Erschließung eines Textes ist in hohem Maß der Kontext relevant, in dem der Text steht. Außertextuelle Merkmale – wie das Wissen um die Textsorte, die Überschrift, Bilder und Illustrationen – wecken im Leser bestimmte Vorerwartungen, die er in Form von »Hypothesen über den erwartbaren Textfortlauf« (Klein/ Stegmann 2000: 21) an den Text stellt.

Die Vorerwartungen an einen Text sind – einerseits natürlich je nach Wissensstand des Lesers – insbesondere aber auch je nach Textsorte unterschiedlich hoch. So wird man bei einigen Textsorten mehr Hypothesen über den Inhalt aufstellen können, als bei anderen; solche Texte sind etwa Zeitungsmeldungen, Lexikoneinträge oder Gebrauchsanweisungen, die eventuell mit Abbildungen versehen sind. Das liegt daran, dass diese Texte nach bestimmten Textrastern aufgebaut sind, die in vielen Ländern sehr ähnlich sind.

So kann man z.B. in einer türkischen Zeitung ähnliche Rubriken ausmachen, wie sie auch im Deutschen üblich sind:

<i>Rubriken aus der türk. Tageszeitung »Hürriyet«</i>	
<i>türkisch</i>	<i>deutsch</i>
»Gündem«	»Aktuelles«
»Avrupa Gündemi«	»Europa-Nachrichten«
»Dünya«	»Welt«
»Ekonomi«	»Wirtschaft«
»Bilim-Teknoloji«	»Wissenschaft/ Technologie«
»Süperspor«; »Avrupa spor«	»Sport« (»Sport in Europa«)
»Yaşam«	»Leben«
»Seri İlanlar«	»Anzeigen«

Die Zeitungsmeldungen wiederum kann man allein durch Textformat, Umfang, Fotos und Zugehörigkeit zur Rubrik in verschiedene Texttypen unterscheiden, z.B. politische Nachricht, Bericht, Anzeige, Interview u.a.

Auch die Textsorte Lexikonartikel verfolgt ein bestimmtes Textmuster: Der Text gibt eine Definition die Beschreibung eines Themas, das als Stichwort angegeben ist. Der Stil ist sachlich und informativ, je nach Stichwort kann der Wortschatz viele Fachwörter enthalten. Hat der Leser Vorwissen zum Thema, hilft ihm dieses sehr beim semantischen Erschließen.

Der folgende türkische Beispieltext ist ein Lexikoneintrag zum Stichwort »Bayern« (türk.: »Bavyera«). Das Wissen um die Textsorte grenzt die Vorerwartungen entsprechend ein: Man rechnet mit Informationen zu Bayern und besitzt ein Vorwissen über die Lage des größten Bundeslands im Süden Deutschlands und seine charakteristischen Eigenschaften.

Beispieltext »Bavyera«:

Bavyera, Almanya Federal Cumhuriyeti'nin en büyük eyaletidir. Ülkenin güneydoğusunda 70.551 km²'lik bir alanı kaplar. Nüfusu 10.974.000'dir.

Bavyera dağlarla çevrili bir düzlüktür. Ülkenin en yüksek noktası güneyde Bavyera Alpleri'ndeki, 2.968 metreye ulaşan Zugspitze tepesidir. Başlıca ırmakları, kuzeyde Main ile güneyde Tuna'dır. Bavyera'nın kışları soğuk ve karlı geçer. Vadilerde ise yazlar sıcaktır.

Topraklarının üçte biri ormanlarla, yarısından çoğu da ekili alanlarla kaplıdır. Bölgede çiftçilik ve ormancılık önemli bir yer tutar. Yetiştirilen başlıca ürünler arpa, yulaf, patates, şekerpancarı ve buğdaydır. Bavyera'nın en ünlü sanayisi biracılıktır. Mandıracılık ve sığır yetiştiriciliği önde gelen öbür iş alanlarıdır. II. Dünya Savaşı'ndan sonra, özellikle başkent Münih'le Nürnberg, Augsburg ve Regensburg kentlerinde hafif ve ağır sanayi çok gelişmiştir.

5. yüzyıla kadar Romalılar'ın egemenliğinde kalan Bavyera'yı daha sonra, doğudan gelen Germen soyundan Baiuvariler (Bavyeralılar) işgal etti. Bavyera uzun bir süre dükalık olarak yönetildi. 1805'te yönetimi krallığa dönüşen Bavyera, 1871'de Almanya Devleti'ne katıldı.

Günümüzde, nüfusunun yüzde 70'ini Katolikler, yüzde 26'sını Protestanlar oluşturur. Bavyeralılar'ın özel günlerde giydikleri ulusal giysileri çok dikkat çekicidir. Erkekler uzun çoraplarla birlikte deri şortlar, kadınlar ise kabarık kollu bluzler ve işlemeli, uzun etekli giysiler giyerler. Turistler Bavyera'nın görkemli saraylarını, dağlarındaki güzel görünümlü gezinti yerlerini, çekici kentlerini görmeye gelirler. Özellikle de müzik festivalleriyle ünlü Bayreuth ile her 10 yılda bir ünlü dinsel Pasyon Oyunu'nun oynandığı Oberammergau köyü turistlerin çok ilgisini çeker.

(Quelle: Somerville, J.: Temel Britannica. Temel Eğitim ve Kültür Ansiklopedisi. Cilt 3. 1992. Ana Yayıncılık A.Ş. İstanbul, S. 81f.)

o *Wortschatz: Auffinden von Bekanntem im Text*

Bereits beim ersten flüchtigen Lesen fallen die **Eigennamen** durch das vertraute Schriftbild und besonders auch durch die Großschreibung auf. Zum Erkennen der folgenden Wörter braucht man keine Türkischkenntnisse (angehängte Suffixe, die die grammatische Funktion der Wörter im Satz bzw. Beziehungen zwischen Wörtern angeben, sind kursiv hervorgehoben):

Bavyera (= Bayern); Almanya Federal Cumhuriyeti *'nin* (= Bundesrepublik Deutschland); Bavyera Alpleri *'ndeki* (= die Bayrischen Alpen); Zugspitze; Main; Münih *'le* (= München); Nürnberg; Augsburg; Regensburg; Katolikler (= Katholiken); Protestanlar (= Protestanten); Bayreuth; Oberammergau

Die **Internationalismen** im Text, die im Gegensatz zu den Eigennamen klein geschrieben werden, können bei aufmerksamerem Lesen und mit wenigen Wortbildungskenntnissen des Türkischen (z.B.: ›-ler‹/ ›-lar‹ = Pluralendung) erkannt werden:

metreye (= Meter); patates (vgl. engl: potato; it: patata); vadiler *de** (= Tal, Wadi); egemenli *ğinde* (= Hegemonie); şortlar (= Shorts); bluzler (= Blusen); turistler *** (= Touristen); müzik festivalleri *yle* (Musikfestival)

**(im Text groß, da am Satzanfang)*

Daneben fallen die **Zahlen** sofort ins Auge, die durch Zusätze wie km² oder durch ihre Größe Schlüsse auf den Satzinhalt zulassen:

70.551 km² *'lik* (Fläche); 10.974.000 *'dir* (vermutlich die Einwohnerzahl); 2.968 metreye (so hoch ist die Zugspitze); II.; 5.; 1805 *'te*; 1871 *'de*; 70 *'ini*; 26 *'sını* (im Satzzusammenhang mit ›Katolikler‹ und ›Protestanlar‹ wird deutlich, dass es sich hier wahrscheinlich um Prozentzahlen handelt: 70% und 26 %)

Mit Berücksichtigung des Kontextes kann man weitere Wörter erraten, deren Bedeutung losgelöst vom Text nicht so leicht zu erkennen wäre. Die Einteilung in Sinnabschnitte hilft dabei:

<i>Sinnabschnitte:</i>	
allgemeine Daten:	nüfusu (= Bevölkerung; bildet zusammen mit der Zahl 10.974.000 <i>'dir</i> einen Satz)
geographische Daten:	Tuna <i>'dır</i> (= Donau; steht im Zusammenhang mit: Main; vgl. ungar.: Duna)
Landwirtschaft und Industrie:	biracılık (= Bierbrauerei; bira = Bier)
Geschichte:	Romalılar (= Römer); Germen (= Germanen); Baiuvaliler (= Baiuvaren); dükalık (= Herzogtum; <i>dük</i> = Herzog; vgl. franz.: duc); Almanya Devleti <i>'ne</i> (= Deutsches Reich; vgl. Gründungsjahr: 1871)
Religion, Tradition und touristische Ziele:	Pasyon Oyunu <i>'nun</i> (= Passionsspiele; oyun = Spiel; steht im Zusammenhang mit Oberammergau).

Hat man keine oder nur geringe Kenntnisse des Türkischen, so erschöpft sich das Auffinden von Bekanntem weitgehend in den aufgezeigten Eigennamen, Zahlen und Internationalismen. Eine aufgrund der geringen Anzahl an Testpersonen nicht repräsentative Untersuchung³⁷ zeigte jedoch, dass erwachsene Personen, die keinerlei Kenntnisse des Türkischen besitzen, in der Lage sind, in jedem Abschnitt dieses Lexikoneintrags den wesentlichen Inhalt herauszulesen.

Wenn sich auch die sprachlichen Ähnlichkeiten damit erschöpfen, so lassen sich doch anhand des Textes leicht Regeln der türkischen Sprache ableiten und verdeutlichen, was eine weitere Beschäftigung mit dem Text sehr sinnvoll macht. Denn charakteristische Merkmale des Türkischen beginnen sich bereits mit der ersten Lektüre herauszubilden. Im Folgenden werden einige Charakteristika, die im Text deutlich hervortreten, aus den Bereichen Rechtschreibung, Wortbildung und Satzstruktur herausgestellt:

○ *Rechtschreibung*

In Bezug auf *Groß- und Kleinschreibung* fällt sofort die vom Deutschen abweichende Eigenschaft auf, bis auf Eigennamen und Wörter am Satzanfang alles klein zu schreiben (vgl. Beispielektion 1, Kap. IV – 3.1). Dies erleichtert das Erkennen von Namen, erschwert dem deutschen Lerner jedoch das Auffinden weiterer Substantive. Ebenfalls regelhaft bei Eigennamen ist, dass ihnen folgende Suffixe mit *Apostroph* abgetrennt werden; das gleiche gilt für Zahlen:

Almanya Federal Cumhuriyeti'nin; Bavyera Alpleri'ndeki; Münih'le; Bavyeralılar'ın; 70.551 km²'lik; 10.974.000'dir; 1805'te; 1871'de; 70'ini; 26'sını

Das *Komma* steht ebenso wie im Deutschen bei Aufzählung (›arpa, yulaf, patates, şekerpancarı‹ = Gerste, Hafer, Kartoffeln, Zuckerrüben³⁸), daneben aber wird es häufig gesetzt, um das Subjekt vom übrigen Satz abzugrenzen:

Bavyera, Almanya Federal Cumhuriyeti'nin en büyük eyaletidir.
Başlıca ırmakları, kuzeyde Main ile güneyde Tuna'dır.

○ *Wortbildung*

Das Türkische kennt zwei Arten der Wortbildung: 1) die Wortbildung durch Anhängen von Suffixen (Agglutination), 2) die Wortbildung durch Zusammensetzung von Substantiven.

Zu 1) Wortbildung durch Suffigierung: An unveränderbare Wortstämme werden Suffixe angehängt, die sich nach den türkischen Lautgesetzen ›harmonisch‹ der vorangehenden Silbe anpassen (vgl. Beispielektion 1, Kap. IV – 3.1).

³⁷ Die Autorin befragte vier erwachsene deutsche Muttersprachler ohne Türkischenkenntnisse.

- Das Pluralsuffix ›-ler‹ beispielsweise folgt der kleinen Vokalharmonie:

(Zur Erinnerung: a, ı, o, u → a/ auf e, i, ö, ü → e)

<i>Substantive im Plural</i>	
<i>Suffix ›-ler‹</i>	<i>Suffix ›-lar‹</i>
vadiler = die Täler	dağlar = die Berge
kentler = die Städte	ırmaklar = die Flüsse
turistler = die Touristen	kışlar = die Winter
erkekler = die Männer	yazlar = die Sommer
Alpler = die Alpen	topraklar = die Böden
Katolikler = die Katholiken	ormanlar = die Wälder
günler = die Tage	alanlar = die Felder

Die Unterscheidung der Suffixe hat keine grammatische Funktion, ›-ler‹ und ›-lar‹ bezeichnen beide den Plural des Substantivs, das im Türkischen kein grammatisches Geschlecht besitzt.

- Das Suffix ›-lik‹, das Substantive im Türkischen bildet, folgt der großen Vokalharmonie

(auf a, ı → ı/ auf e, i → i/ auf o, u → u/ auf ö, ü → ü):

egemen = Herrscher	→ egemenlik = Herrschaft;
özel = besonder-; persönlich	→ özellik = Besonderheit, Merkmal;
çiftçi = Landwirt	→ çiftçilik = Landwirtschaft

Diese Endung kann an Substantive und Adjektive angehängt werden, auch an solche, die bereits Suffixe enthalten; z.B. das Suffix ›-cı/-ci/-cu/-cü (mit der Bedeutung ›Träger eines Ereignisses‹). Mit diesem Suffix werden viele Berufsbezeichnungen gebildet:

orman (Wald)	→ ormancı (Förster)	→ ormancılık (Forstwirtschaft)
bira (Bier)	→ biracı (Bierbrauer)	→ biracılık (Brauerei)
(yetiştirmek = anbauen)	→ yetiştirici (Erzeuger, Produzent)	→ yetiştiricilik (Anbau)

Zu 2. Wortbildung durch Zusammensetzung: Das Türkische kennt – ebenso wie das Deutsche – die Zusammensetzung von Hauptwörtern, wobei das bestimmende Wort vor das Grundwort gestellt wird. Diese Zusammensetzung wird mit Hilfe des Genitivs gebildet. Man unterscheidet zwei Arten: a) die lose Verbindung und b) die feste Verbindung.

Zu 2.a) Die lose Verbindung: Das bestimmende Wort erhält die Genitivendung ›-in‹, das Grundwort erhält das Suffix ›-ı‹ (Possessivendung der 3PS); diese richten sich jeweils nach der großen Vokalharmonie. Endet das Wort auf einen Vokal, so wird ein Bindekonsonant

³⁸ Das Türkische verwendet nur selten die Pluralform; im Deutschen würde hier jedoch der Plural stehen.

eingeschoben (hier kursiv hervorgehoben), da keine zwei Vokale aufeinanderfolgen dürfen; ebenso können weitere Suffixe angehängt werden:

Bavyera'**nın** kışları
Bayern-**Gen** Winter-P-**Poss**
Bayerns Winter

ülken**in** güneydoğusunda
Land-**Gen** Süd-Ost-**Poss**-Lok
im Südosten des Landes

Die Wortzusammensetzung, bei der das bestimmende Wort im Genitiv steht, wird als *lose* bezeichnet, da zwischen den so verbundenen Wörtern noch andere Wörter stehen können:

ülken**in** en yüksek noktası
Land-**Gen** am höchsten Punkt-**Poss**
des Landes höchster Punkt

Bavyera'**nın** en ünlü sanayisi
Bayern-**Gen** am berühmtesten Industrie-**Poss**
Bayerns berühmteste Industrie

Bavyeralılar'**ın** özel günlerde giydikleri ulusal giydikleri
Bayer-P-**Gen** besondere Tag-P-Lok angezogen national Kleidung-P-**Poss**
die an besonderen Tagen getragene Nationaltracht der Bayern

Eine *Eselsbrücke* als Lernhilfe für diese Wortverbindung gibt Stein: »Man kann die Konstruktion ganz gut nachempfinden, wenn man sich daran erinnert, dass es in manchen deutschen Dialekten so etwas Ähnliches gibt« (Stein 2004: 45); z.B.: *dem Udo seine Schwester*. Nur dass im Türkischen statt des Dativs der Genitiv verwendet wird, also: *des Udo seine Schwester*. Demnach kann man sich die Übersetzung dieser Wortverbindung folgendermaßen erschließen: »Bavyera'nın kışları« → *des Bayerns seine Winter* → Bayerns Winter.

Zu 2.b) *Die feste Verbindung*: Bei ihr entfällt die Genitivendung am bestimmenden ersten Wort, es wird lediglich die Possessivendung ›-i‹ an das Grundwort angehängt. Im Gegensatz zur losen Verbindung stehen die Wörter hier immer direkt nacheinander. Mit Hilfe dieser Konstruktion werden häufig neue lexikalisierte Wörter sowie Eigennamen gebildet:

Bavyera Alpleri
Bayern Alpen-**Poss**
die Bayerischen Alpen

Pasyon Oyunu
Passion Spiel-**Poss**
Passionsspiel

müzik festivalleri
Musik Festival-P-**Poss**
Musikfestivals

In einigen Fällen werden die Wörter auch zusammengeschrieben:

şekerpancarı
Zucker-Rübe-**Poss**
Zuckerrübe

Die Wortverbindung kann auch mehrere bestimmende Wörter einschließen:

Almanya Federal Cumhuriyeti
Deutschland Bundes- Republik-**Poss**
Bundesrepublik Deutschland

II. Dünya Savaşı
II. Welt Krieg-**Poss**
der 2. Weltkrieg

In der Wort-für-Wort – Übersetzung wird die Wortbildung durch Zusammensetzung von Substantiven durch die Zeichen ›**L**‹ am Beginn und ›**J**‹ am Ende der Konstruktion kenntlich gemacht:

Lose Verbindung:

Bavyera'**nın** görkemli sarayları
 ↳Bayern-**Gen** prunkvoll Palast-P-**Poss**↳
Bayerns prunkvolle Paläste

Feste Verbindung:

müzik festivalleri
 ↳Musik Festival-P-**Poss**↳
Musikfestivals

Weitere Wortzusammensetzungen im Text sind:

<i>Lose Verbindung</i>	<i>Feste Verbindung</i>
ülken in güneydoğusu (der Südosten des Landes)	Zugspitze tepesi (der Gipfel der Zugspitze)
Bavyera' nın kışları (Bayerns Winter)	sığır yetiştiriciliği (Rinderzucht)
Toprakların ın üçte biri (2/3 des Bodens)	iş alanları (Arbeitsfelder)
Romalılar' ın egemenliği (die Herrschaft der Römer)	Germen soyu (Germanengeschlecht)
	Almanya Devleti (Deutsches Reich)
	Oberammergau köyü (das Dorf O.)

○ *Die drei Richtungsfälle*

Das Türkische kennt drei Fälle, die eine örtliche Beziehung angeben, weshalb man sie auch Richtungsfälle nennt: Der Dativ bezeichnet die Richtung (Wohin?), der Lokativ den Ort (Wo?) und der Ablativ die Herkunft (Woher?). Die kennzeichnenden Suffixe richten sich nach der kleinen Vokalharmonie:

Suffix -e/-a	Frage: Wohin? / Zu wem?	= Nereye? / Kime?	Dativ
Suffix -de/-da	Frage: Wo? / Bei wem?	= Nerede? / Kimde?	Lokativ
Suffix -den/-dan	Frage: Woher? / Von wem?	= Nereden? / Kimden?	Ablativ

Beispiele:

Dativ:	2.968 metre ye ulaşan 2.968 Meter- Dat erreichend <i>2.968 Meter erreichend</i>	5. yüzyı la 5. hundert-Jahr- Dat <i>bis zum 5. Jahrhundert</i>	
Lokativ:	ülkenin güneydoğusund a Land-Gen Süd-Ost-Poss- Lok <i>im Südosten des Landes</i>	yüz de hundert- Lok <i>von hundert</i>	güney de Süden- Lok <i>im Süden</i>
Ablativ:	doğud an gelen Osten- Abl kommend <i>aus dem Osten kommend</i>		

○ *Steigerung von Adjektiven*

Die Steigerung von Adjektiven wird im Türkischen dadurch bewirkt, dass die Partikeln ›daha‹ (im Komparativ) und ›en‹ (im Superlativ) vor das Adjektiv gestellt werden, welches selbst unverändert bleibt. Die Steigerung im Türkischen ist vollkommen regelhaft:

<i>Positiv</i>	<i>Komparativ</i>	<i>Superlativ</i>
büyük (groß)	daha büyük (größer)	en büyük (am größten)
yüksek (hoch)	daha yüksek (höher)	en yüksek (am höchsten)
ünlü (berühmt)	daha ünlü (berühmter)	en ünlü (am berühmtesten)

○ *Das Verb am Ende des Satzes*

In diesem Beispieltext wurde die für das Türkische typische Stellung des Verbs – bzw. einer das Verb ersetzenden Konstruktion (s.u. das Hilfsverbsuffix ›-dir‹) – am Ende des Satzes konsequent eingehalten. In einem Lexikoneintrag wird der Leser ausnahmslos Verben in der 3. Person erwarten können, da hier sachliche Angaben zu einem Thema gemacht werden. Im vorliegenden Fall werden Informationen zu Bayern gegeben, seine charakteristischen Eigenschaften aufgezählt sowie seine Landschaft und Bevölkerung beschrieben (›*Bayern ist/ hat/ besitzt...;* ›*Die Bevölkerung besteht aus...*‹).

Das Hilfsverbsuffix -dir

Eine weitere Besonderheit des Türkischen, die in Verbindung mit den Verben auffällt, ist das Fehlen eines entsprechenden Verbs für das deutsche ›sein‹. Vgl. dazu den ersten Satzes des Beispieltextes:

Bavyera, Almanya Federal Cumhuriyeti'nin en büyük eyaletidir.
 Bayern, ^{LDeutschland Bundes- Republik-Poss- J}-Gen ^{Lam größten- J} Bundesland-„ist“.
Bayern ist das größte Bundesland der Bundesrepublik Deutschland.

›Er/sie/es ist‹ wird im Text durch das Hilfsverbsuffix ›-dir‹ (große Vokalharmonie) ausgedrückt, das an Substantive oder Adjektive angehängt wird:

eyalet idir Bundesland-ist	Tuna' dır Donau-ist	kaplı dır überzogen-ist	iş alanları dır Arbeit Feld-P-Poss-ist
Zugspitze tepesi dir Zugspitze Gipfel-Poss-ist	10.974.000' dir 10.974.000-ist	buğday dır Weizen-ist	çekici dir anziehend-ist

Endet das Wort, an das das Hilfsverbsuffix angehängt wird, mit einem stimmlosen (harten) Konsonant, so wird nach dem Lautgesetz des Konsonantenwandels das ›d‹ zu ›t‹ verhärtet. Somit kann das Suffix ›-dir‹ auch als ›-tır‹, ›-tir‹ ›-tur‹ ›-tür‹ erscheinen.

düzlük tür Ebene-ist	sıcak tır warm-ist	biracılık tır Bierbrauerei-ist	gelişmiş tir entwickelt-ist
--------------------------------	------------------------------	--	---------------------------------------

Das Hilfsverbsuffix ›-dir‹ für die 3. Person muss nicht unbedingt gesetzt werden; in der mündlichen Rede beispielsweise wird es nur selten benutzt.

Bildung der unbestimmten Gegenwart (R-Gegenwart)

Die im Text verwendete Zeit ist die unbestimmte Gegenwart, die verwendet wird, um allgemeine Tatsachen auszudrücken. Kennzeichen dieser Zeitform ist das Suffix ›-r‹, das direkt an Stämme mit vokalischen Auslaut angehängt wird. Konsonantisch auslautende Stämme erhalten zum einen das Suffix ›-ir‹ (große Vokalharmonie), so die zwei- oder mehrsilbigen, konsonantisch auslautenden Stämme sowie einige einsilbige Stämme auf ›-l‹ oder ›-r‹; zum anderen das Suffix ›-er‹ (kleine Vokalharmonie), das an einsilbige Stämme mit konsonantischem Auslaut angehängt wird. Aufgrund seiner unregelmäßigen Bildung wird in vielen Wörterbüchern oder -listen in Lehrbüchern die Form des Verbs im R-Präsens in Klammern angegeben, z.B: içmek (-er), almak (-ir).

<i>Verbformen der R-Gegenwart aus dem Beispielttext</i>						
	<i>Beschreibung des Verbstamms</i>	<i>Stamm</i>	<i>Zeit</i>	<i>Person</i>	<i>Infinitivform</i>	<i>dt. Infinitivform</i>
kaplar	<i>Auslaut: Vokal</i>	kapla	-r	-	kaplamak	bedecken
geçer	<i>einsilbig, Auslaut: Konsonant</i>	geç	-er	-	geçmek	vergehen
tutar		tut	-ar	-	tutmak	halten
oluşturur	<i>mehrsilbig, Auslaut: Konsonant</i>	oluştur	-ur	-	oluşturmak	darstellen
giyerler	<i>einsilbig, Auslaut: Konsonant</i>	giy	-er	-ler	giymek	anziehen
çeker		çek	-er	-	çekmek	ziehen
gelirler	<i>einsilbig, Auslaut: ›-l‹</i>	gel	-ir	-ler	gelmek	kommen

Bildung der unbestimmten Vergangenheit (DI-Vergangenheit)

Im Sinnabschnitt *Geschichte* begegnet zudem die DI-Vergangenheit, die ein Geschehen in der Vergangenheit, das man als abgelaufene Handlung vor Augen hat, wiedergibt. Diese Zeitform wird gebildet, indem das Suffix ›-di‹ (gr. Vokalharmonie) an den Verbstamm angehängt wird. Endet der Stamm auf einen stimmlosen Konsonant, so kann ›d‹ nach dem Lautgesetz des Konsonantenwandels zu ›t‹ verhärtet werden.

<i>Verbformen der DI-Vergangenheit aus dem Beispielttext</i>					
<i>Infinitivform</i>	<i>Verbform im Text</i>	<i>Stamm</i>	<i>Zeit</i>	<i>Person</i>	<i>dt. :</i>
işgal etmek (›Besetzung machen‹)	(işgal) etti	et	-ti	- (3PS)	er/ sie/ es besetzte
yönetilmek (passiv von: yönetmek)	yönetildi	yönetil yönet	-di -di	- (3PS) - (3PS)	verwaltet werden verwalten
katılmak	katıldı	katıl	-dı	- (3PS)	<i>hier:</i> beitreten

~ ° ~

Bemerkungen zur Lektion

Durch die vielen Eigennamen und Zahlen, deren Bezug man sich aufgrund ihrer Größe und aufgrund des Vorwissens, das der Leser zum Thema »Bayern« hat, erschließen kann, ist der Text schon ein Stück weit vertraut, obwohl er in einer fremden Sprache geschrieben ist. Auch ein Leser, der keine Türkischkenntnisse besitzt, kann sich mit wenig Mühe die wichtigen Informationen eines jeden Abschnitts erarbeiten. Er beschränkt sich automatisch auf die wesentlichen Wörter, die er leicht erkennt (*Bavyera Alpler... 2.968 metre... Zugspitze...*) und erschließt sich durch Raten den semantischen Inhalt des Satzes (*Vermutlich ist die Zugspitze mit 2.968 m der höchste Berg der Bayrischen Alpen.*). Somit hat er mit Erfolg die *Technik des Überlesens* angewandt; d.h. man versucht aufgrund der »bekannten Wörter« und des Vorwissens, das man zum Thema hat, den Sinnzusammenhang des Textes und die Bedeutung einzelner Wörter und Suffixe zu erraten, ohne allzu oft in Hilfsmitteln nachzuschlagen. Dabei wird impliziert Wortschatz gelernt: Zum einen lernt der Leser die Internationalismen (*metre, patates*), zum anderen kann er sich die Bedeutungen anderer Wörter erschließen (*»nüfusu« bedeutet wohl so etwas wie »Bevölkerungszahl«*).

Ein sprachinteressierter Lerner kann sich – mit den entsprechenden Hilfsmitteln wie Wörterbuch und Grammatik – den Text selbst in einem Erschließungsprozess erarbeiten. Dabei sollte es ihm jedoch nicht darauf ankommen, alle grammatischen Konstruktionen verstehen zu wollen, sondern den semantischen Inhalt des Textes zu erschließen.

~ ° ~

Wort-für-Wort – Übersetzung

Bavyera, Almanya Federal Cumhuriyeti'nin en büyük eyaletidir.

Bayern, ^{└Deutschland Bundes- Republik-Poss┐} -Gen ^{└am größten┐} Bundesland-ist.

Bayern ist das größte Bundesland der Bundesrepublik Deutschland.

Ülkenin güneydoğusunda 70.551 km²'lik bir alanı kaplar.

^{└Land-Gen Süd-Osten-Poss┐} -Lok 70.551 km² -„heit“ ein Gebiet-Poss=sein überziehen-R(3PS)

Es umfasst ein 70.551 km² großes Gebiet im Südosten des Landes.

Nüfusu 10.974.000'dir.

Bevölkerung-Poss=seine 10.974.000-ist.

Bayerns Einwohnerzahl beträgt 10.974.000.

Bavyera dağlarla çevrili bir düzlüktür.

Bayern Berg-P-mit umgeben eine Ebene-ist.

Bayern ist eine von Bergen umgebene Ebene.

Ülkenin en yüksek noktası güneyde Bavyera Alpleri'ndeki,

↳Land-Gen ↳am höchsten↳ Punkt-Poss↳ Süden-Lok ↳Bayern Alpen(P)-Poss↳ Lok.-ki=„zugehörig“

Der höchste Punkt des Landes im Süden der Bayrischen Alpen ist die

2.968 metreye ulaşan Zugspitze tepesidir.

2.968 Meter-Dat. erreichend ↳Zugspitze Gipfel-Poss↳ -ist.

2.968 Meter erreichende Zugspitze.

Başlıca ırmakları, kuzeyde Main ile güneyde Tuna'dır.

Wesentlich Fluss-P-Poss=seine, Norden-Lok Main mit Süden-Lok Donau-ist.

Seine Hauptflüsse sind im Norden der Main und im Süden die Donau.

Bavyera'nın kışları soğuk ve karlı geçer.

↳Bayern-Gen Winter-P-Poss↳ kalt und verschneit vergehen-R(3PS).

Die Winter in Bayern sind kalt und schneereich.

Vadilerde ise yazlar sıcaktır.

Wadi-P-Lok jedoch Sommer-P warm-ist.

In den Tälern jedoch sind die Sommer warm.

Topraklarının üçte biri ormanlarla,

Boden-P-Poss=seines-Gen ↳drei-Lok eins-Poss↳ Wald-P-mit,

Ein Drittel (drei von eins) seines Bodens ist mit Wald bedeckt,

yarısından çoğu da ekili alanlarla kaplıdır.

Hälfte-Poss=seine-Abl meist auch bestellt Feld-P-mit überzogen-ist.

mehr als die Hälfte sind bestellte Felder.

Bölgede çiftçilik ve ormancılık önemli bir yer tutar.

Gebiet-Lok Landwirtschaft und Forstwirtschaft wichtig ein Patz halten-R(3PS).

Die Land- und Forstwirtschaft sind in diesem Gebiet sehr wichtig.

Yetiştirilen başlıca ürünler arpa, yulaf, patates, şekerpancarı ve buğdaydır.

Anbauen-pv- Part wesentlich Produkt-P Gerste, Hafer, Kartoffel, Zuckerrübe und Weizen-ist.

Die wesentlichen Anbauprodukte sind Gerste, Hafer, Kartoffeln, Zuckerrüben und Weizen.

Bavyera'nın en ünlü sanayisi biracılıktır.

↳Bayern-Gen ↳berühmteste↳ Industrie-Poss↳ Bierbrauerei-ist.

Bayerns berühmteste Industrie ist die Bierbrauerei.

Mandıracılık ve sığır yetiştiriciliği önde gelen öbür iş alanlarıdır.

Molkerei und ↳Rind Zucht-Poss↳ vor/voran kommend andere ↳Arbeit Feld-P-Poss↳ -ist.

Weitere wichtige Arbeitsfelder sind Molkerei und Rinderzucht.

II. Dünya Savaşı'ndan sonra, özellikle başkent Münih'le Nürnberg, Augsburg ve

II. ↳Welt Krieg-Poss↳ -Abl später/nach, insbesondere Hauptstadt München-mit Nürnberg, Augsburg und
Nach dem 2. Weltkrieg hat sich insbesondere in der Hauptstadt München und in den Städten

Regensburg kentlerinde hafif ve ağır sanayi çok gelişmiştir.

Regensburg Stadt-P-Poss-Lok leicht und schwer Industrie viel entwickelt-ist.

Nürnberg, Augsburg und Regensburg die Leicht- und Schwerindustrie weit entwickelt.

5. yüzyıla kadar Romalılar'ın egemenliğinde kalan Bavyera'yı daha sonra, 5. Jahrhundert-Dat ungefähr ^LRömer-P-Gen Hegemonie-Poss^J -Lok (*hier:*) unter Bayern-Akk noch später, *Etwa bis zum 5. Jh. stand Bayern unter römischer Herrschaft, später besetzten es die*

doğudan gelen Germanen soyundan Baiuvariler (Bavyeralılar) işgal etti. Osten-Abl kommend ^LGermanen Sippe-Poss^J -Abl Baiuvaren (Bayer-P) Besetzung machen-DI(3PS). *von Osten kommenden Baiuvaren (Bayern) aus dem Geschlecht der Germanen.*

Bavyera uzun bir süre dükalık olarak yönetildi.

Bayern lang eine Dauer Herzogtum als verwalten-Psv-DI(3PS).

Bayern wurde lange Zeit als Herzogtum verwaltet.

1805'te yönetimi krallığa dönüşen Bavyera, 1871'de Almanya Devleti'ne katıldı.

1805-Lok Verwaltung-Poss Monarchie rückkehrend Bayern, 1871-Lok ^LDt. Reich-Poss^J -Dat anschließen-DI(3PS).

1805 wurde Bayern erneut eine Monarchie, 1871 schloss es sich dem Deutschen Reich an.

Günümüzde, nüfusunun yüzde 70'ini Katolikler, yüzde 26'sını Protestanlar oluşturur.

Heute*, Bevölkerung-Gen 100-Lok 70-Poss-Akk Katholik-P, 100-Lok 26-Poss-Akk Protestant-P darstellen-PV-R(3PS).

Heutzutage sind 70% der Bevölkerung sind Katholiken, 26 % Protestanten.

Bavyeralıların özel günlerde giydikleri ulusal giysileri çok dikkat çekicidir.

^LBayer-P-Gen besondere Tag-P-Lok angezogen(Part) national Kleidung-P-Poss^J viel Beachtung anziehend-ist *Die Nationaltracht der Bayern, die an besonderen Tagen getragen wird, ist bemerkenswert.*

Erkekler uzun çoraplarla birlikte deri şortlar, kadınlar ise kabarık kollu bluzler ve

Mann-P lang Strumpf-P-mit zusammen Leder Short-P, Frau-P hingegen aufgebläht armig Bluse-P und

Die Männer tragen lange Strümpfe und kurze Lederhosen, die Frauen hingegen tragen

işlemeli, uzun etekli giysiler giyerler.

bestickt, lang Rock-, „mit“ Kleidung-P anziehen-R-3PP.

puffärmelige, bestickte Blusen und lange Röcke.

Turistler Bavyera'nın görkemli saraylarını, dağlarındaki güzel

Tourist-P ^LBayern-Gen prunkvoll Palast-P-Poss^J -Akk, Berg-P-Poss-Lok-ki=zugehörig schön

Die Touristen kommen nach Bayern, um seine prunkvollen Paläste, die Ausflugsorte in den Bergen

görünümlü gezinti yerlerini, çekici kentlerini görmeye gelirler.

Erscheinung-, „mit“ Ausflug Ort-P-Poss-Akk, attraktiv Stadt-P-Poss-Akk Sehen(Verbsubst) kommen-R-3PP.

mit der schönen Aussicht und die attraktiven Städte zu sehen.

Özellikle de müzik festivalleriyle ünlü Bayreuth ile her 10 yılda bir ünlü dinsel

Insbesondere auch ^LMusik Festival-P-Poss^J -mit berühmt Bayreuth und alle 10 Jahr-Lok ein berühmtes religiöses

Insbesondere auch das durch Musikfestivals berühmte Bayreuth und das alle 10 Jahre ein

Pasyon Oyunu'nun oynandığı Oberammergau köyü turistlerin çok ilgisini çeker.

^LPassion Spiel-Poss^J Gen spielend(Part) ^LOberamm. Dorf-Poss^J ^LTourist-P-Gen viel Interesse-Poss^J Akk ziehen-R(3S)

berühmtes Passionsspiel spielende Oberammergau, wecken das Interesse der Touristen.

3.3 Beispiellektion 3: »Internationalismen«

Neben Zahlen und Eigennamen sind es besonders die Internationalismen, die in einem fremdsprachigen Text vom Lerner relativ leicht erkannt werden können. Innerhalb der indoeuropäischen Sprachfamilie ist die Zahl der internationalen Lexeme im Wortschatz der verschiedenen Sprachen sehr hoch; zu einem großen Teil beruhen sie auf lateinischer und griechischer Lexik. Verlässt man die indoeuropäische Sprachfamilie, so wird der Anteil an Wortschatz, den der deutsche Lerner aufgrund seines kulturellen und sprachlichen Hintergrunds in der Fremdsprache erkennen kann, deutlich geringer. Das Türkische hat überwiegend über das Französische Elemente dieses Wortschatzes übernommen; geringe Kenntnisse in der Aussprache des Französischen sind sehr nützlich, da die Internationalismen hauptsächlich in ihrer lautlichen Form entlehnt wurden (vgl. dt.: Kultur; franz.: culture; türk.: kültür).

Der Anteil an Internationalismen in einem Text ist je nach Textsorte unterschiedlich hoch; in einem Zeitungstext erreicht er laut Özen ungefähr 5% (vgl. Özen 1999: 138f.; untersucht an der Zeitung »Hürriyet«).

Die nebenstehenden Beispiele für Internationalismen kommen im regelmäßigen Wortschatz von Zeitungen und Zeitschriften vor. Insbesondere wenn man Kenntnisse des Französischen besitzt, kann man hier viele Wörter erkennen, z.B.: sürpriz, (franz.: surprise; dt.: Überraschung), bisiklet (franz.: bicyclette; dt.: Fahrrad). Manches erschließt sich dabei erst durch das laute Aussprechen, z.B.: döviz (franz.: devise; dt.: Devise), rövanş (franz.: revanche; dt.: Revanche), kuaför (franz.: coiffeur; dt.: Frisör). Desweiteren ist auch zu bemerken, dass das Türkische die Buchstaben »w« und »x« nicht kennt, daher heißt es: şov (engl.: show), ekstra (dt.: extra).



(Weberberg.de-Türkischkurs; <http://www.weberberg.de/infoport/tuerkisch/kelimeenternasyonal.html>)

Deutlich häufiger kommen Internationalismen in Fachtexten vor, wie folgender Ausschnitt aus dem Lexikoneintrag zum Stichwort »Biyoloji« (Biologie) zeigt:

[...]

Biyoloji bilimlerinin bazı dalları, özellikle morfoloji, fizyoloji, moleküler biyoloji ve genetik, bütün canlılarla ilgilenen genel araştırma alanlarıdır. Oysa ilgisini belirli canlı gruplarıyla sınırlandırmış olan botanik, zoooloji, mikrobiyoloji gibi dallar, kendi içlerinde de altdallara ayrılarak iyice özelleşmiştir. Örneğin zooolojinin bir altdalı olan ornitoloji yalnız kuşları, entomoloji böcekleri inceler. Botaniğin altdallarından algolojinin konusu suyosunları (algler), mikolojininki mantarlardır. Milyonlarca tekhücreli canlıyı konu alan mikrobiyoloji de yalnız bakterileri inceleyen bakteriyoloji ve virüsleri inceleyen viroloji gibi altdallara ayrılmıştır.

(Quelle: Somerville, J.: Temel Britannica. Temal Eğitim ve Kültür Ansiklopedisi. Cilt 3. 1992. Ana Yayıncılık A.Ş. İstanbul, S. 81/82.)

○ *Lautung und Schreibung des Türkischen*

Anhand des Internationalen Wortschatzes (im Text oben unterstrichen) lassen sich die spezifischen Schreib- und Ausspracheregeln des Türkischen thematisieren:

Nur wenige Internationalismen im Türkischen kommen (abgesehen vom Unterschied der Groß- und Kleinschreibung) genauso in der deutschen Sprache vor:

<i>türkisch</i>	<i>deutsch</i>
genetik	Genetik
botanik	Botanik

Einige Abweichungen erklären sich durch die Entlehnung aus dem Französischen, wobei die Lautung der Gebersprache übernommen, die Schreibung jedoch dem Türkischen angepasst wurde. So erklärt sich beispielsweise das Suffix ›-ji‹, das mit dem deutschen ›-gie‹ gleichzusetzen ist. Ebenso durch die an das Französische angelehnte Aussprache erklärt sich das ›ü‹ in türk.: virüs (dt.: Virus).

<i>türkisch</i>	<i>französisch</i>	<i>deutsch</i>
biyoloji	biologie	Biologie
morfoloji	morphologie	Morphologie
fizyoloji	physiologie	Physiologie
zoooloji	zoologie	Zoologie
ornitoloji	ornithologie	Ornithologie (Vogelkunde)
entomoloji	entomologie	Entomologie (Insektenkunde)
algoloji	(phycologie)	Algologie (Algenkunde; auch: Phykologie)
mikologie	mycologie	Mykologie (Pilzkunde)
bakteriyoloji	bactériologie	Bakteriologie
virüs	virus	Virus
viroloji	virologie	Virologie (Virusforschung)

Eine weitere Eigenschaft des Türkischen, die anhand dieser Beispiele auffällt, ist die Vokalregel: Im Türkischen stehen keine zwei Vokale nebeneinander, sie werden stets durch einen Bindekonsonant getrennt; vgl. ›**biyoloji**‹, ›**bakteriyoloji**‹. Aus dem gleichen Grund erfolgt teilweise in der Schreibung ein ›y‹ für den Laut /i/; vgl. ›**fizyoloji**‹. In Fremdwörtern wird diese Regel jedoch nicht immer eingehalten; vgl. ›**zooloji**‹.

Weitere Internationalismen im Text sind:

<i>türkisch</i>	<i>deutsch</i>
moleküler biyoloji	Molekularbiologie
grup	Gruppe
algler	Algen
milyon	Million
bakteriler	Bakterien

Neben den Internationalismen bleiben noch relativ wenige Wörter, von denen einige mehrmals im Text vorkommen. Die folgende Liste zeigt diejenigen Wörter des Textausschnitts (geordnet nach ihrem Vorkommen), die im Elementarwortschatz von Tezcan (1988) verzeichnet sind. Lexeme, die meines Erachtens zum Basiswortschatz eines Sprachanfängers gehören, sind fett gedruckt:

<i>türkisch</i>	<i>deutsch</i>	<i>türkisch</i>	<i>deutsch</i>
bilim	Wissenschaft	belirli	bestimmt, genau umrissen
bazı	manche	gibi	wie (Postposition)
dal	Zweig; Abteilung	kendi	selbst
-ler (-lar)	(Suffix zur Pluralbildung)	iç	Inneres, innen
özellikle	insbesondere	de	auch, und (Konjunktion)
ve	und	alt, alt-	Unter-; unterer Teil (von etwas)
bütün	alle	ayrılmak	sich trennen
canlı	Lebewesen; lebendig	iyice (iyi =gut)	ziemlich, recht (gut); gründlich
ilgi	Interesse, Zusammenhang	örneğin	zum Beispiel
-le ilgili	im Zusammenhang mit ...	bir	ein (unbest. Artikel)
genel	allgemein	yalnız	nur, allein
araştırmak	untersuchen, erforschen	kuş	Vogel
alan	Feld, (Fach-)Gebiet	böcek	Insekt, Käfer
-dir	ist (an Nomen angehängt)	incelemek	genau untersuchen, prüfen
oysa	indessen, aber, jedoch	konu	Thema, Gegenstand

Mit diesem Wortschatzwissen – und ungeachtet der grammatischen Suffixe – liest sich der Text in etwa so (Wörter und Suffixe, die auf diese Weise nicht erschlossen werden, werden beibehalten):

[...]

Biologie Wissenschaften-inin manche Zweige-ı, insbesondere Morphologie, Physiologie, Molekularbiologie und Genetik, alle Lebewesen-mit zusammenhängen-enen allgemein forschen-ma Fachgebiete-ı-ist. Indessen Interesse-sini bestimmt Lebewesen Gruppen-ıyla sınırlandırmış olan Botanik, Zoologie, Mikrobiologie wie(Postp.) Fachgebiete, alle içlerinde auch/und Unter-Fachgebiete-a trennen-arak ziemlich özelleşmiştir. Zum Beispiel Zoologie-nin ein Unter-Fachgebiet-ı olan Ornitologie allein Vögel-ı, Entomologie Insekten-i erforschen-r. Botanik-in Unter-Fachgebiete-indan Algologie-nin Gegenstand-su suyosunları (Algen), Mykologie-ninki mantarlar-ist. Millionen-ca tekhücreli Lebewesen-yı Gegenstand Fachgebiet Mikrobiologie auch/und allein Bakterien-i untersuchenn-yen Bakteriologie auch/und Viren-i untersuchen-yen Virologie wie(Postp.) Unter-Fachgebiete-a trennen-mıştır.

Verfügt der Leser über Wissen zum Fachgebiet der Biologie, hilft ihm dies sehr, den semantischen Inhalt des Textausschnitts zu erschließen. Aber auch ein Leser, der lediglich über ein Allgemeinwissen zum Thema verfügt, wird erkennen, dass hier die verschiedenen Zweige der biologischen Wissenschaft aufgezählt und die jeweiligen Gegenstände, mit denen sich die Teilgebiete beschäftigen, genannt werden. Die Erschließung der semantischen Aussage des Textes könnte wie folgt aussehen:

Die Biologie, deren Zweige hauptsächlich Morphologie, Physiologie, Molekularbiologie und Genetik sind, ist ein Forschungsgebiet, das sich mit Lebewesen beschäftigt. Indessen (*sınırlandırmış olan?* - evtl.: gilt das) Interesse bestimmten Gruppen von Lebewesen, (*özelmiştir?* - evtl.: es gibt) Fachgebiete wie Botanik Zoologie und Mikrobiologie, die sich ihrerseits wieder in Teilgebiete trennen. Zum Beispiel sind Teilgebiete der Zoologie die Ornitologie (Vögel) und die Entomologie (erforscht Insekten). Teilgebiete der Botanik sind Algologie (Gegenstand Algen) und Mykologie (*mantar?*). Millionen (*tekhücreli?* -)Lebewesen sind Gegenstand der Mikrobiologie, die sich aufteilt in Teilgebiete wie (die Bakterien untersuchende) Bakteriologie und (die Viren untersuchende) Virologie.

Wort-für-Wort – Übersetzung

Textausschnitt »Biyoloji«

[...]

Biyoloji bilimlerinin bazı dalları, özellikle morfoloji, fizyoloji,
↳Biologie Wissenschaft-P-Poss ↳Gen einige Fachgebiet-P-Poss ↳, insbesondere Morphologie, Physiologie,
Einige Fachgebiete der Biologie, insbesondere die Morphologie, Physiologie,

moleküler biyoloji ve genetik, bütün canlılarla ilgilenen
Molekular- Biologie und Genetik, alle Lebewesen-P-mit im=Zusammenhang=stehend(Part)
Molekularbiologie und Genetik, sind allgemeine Forschungsgebiete die alle im

genel araştırma alanlarıdır.
allgemein ↳Forschung(Verbsubst.) Gebiet-P-Poss ↳ ist.
Zusammenhang mit Lebewesen stehen.

Oysa ilgisini belirli canlı gruplarıyla sınırlandırmış olan
Dabei Interesse-Poss-Gen? festgesetzt Lebewesen Gruppe-P-Poss-mit begrenzen-MIŞ seiend(Part)
Dabei lassen sie sich je nach ihrem Interesse für bestimmte Gruppen von Lebewesen in

botanik, zooloji, mikrobiyoloji gibi dallar,
Botanik, Zoologie, Mikrobiologie wie(Post) Fachgebiet-P,
Fachgebiete wie Botanik, Zoologie und Mikrobiologie unterscheiden,

kendi içlerinde de altdallara ayrılarak iyice özelleşmiştir.
selbst Inneres-P-Gen-Lok auch Unter-Gebiet-P-Dat trennen-ARAK recht=gut spezifizieren-MIŞTIR.
welche sich ihrerseits wieder in Teilgebiete unterteilen lassen.

Örneğin zoolojinin bir altdalı olan ornitoloji yalnız kuşları,
Zum=Beispiel Zoologi-Gen ein Unter-Gebiet-Poss seiend Ornitologie selbständig Vogel-P-Poss
Teilgebiete der Zoologie sind zum Beispiel die Ornitologie, die Vögel untersucht,

entomoloji böcekleri inceler.
Entomologie Instekt-P-Poss untersuchen-R(3PS).
und die Entomologie, die Insekten erforscht.

Botaniğin altdallarından algolojinin konusu suyosunları (algler),
↳Botanik-Gen Unter-Gebiet-P-Poss ↳ Abl Algologie-Gen Gegenstand-Poss Alge-P-Akk? (Alte-P),
Als Teilgebiet der Botanik beschäftigt sich die Algologie mit Algen

mikolojininki mantarlardır.
Mykologie-Gen-Kİ Schimmelpilz-P-ist.
und die Mykologie mit Schimmelpilzen.

Milyonlarca tekhücreli canlıyı konu alan mikrobiyoloji de yalnız bakterileri
Million-P-CA einzellig Lebewesen-Akk Gegenstand Gebiet Mikrobiologie und(Konj.) selbständig Bakterie-P-Akk
Die Mikrobiologie, deren Gegenstand Millionen einzelliger Lebewesen ist, unterscheidet sich

inceleyen bakteriyoloji ve virüsleri inceleyen viroloji gibi altdallara ayrılmıştır.
untersuchend(Part) Bakteriologie und Virus-P-Akk untersuchend(Part) Virologie wie(Post) Unter-Gebiet-P-Dat unterscheiden-MIŞTIR.
in die selbständigen Teilgebiete der Bakteriologie, welche Bakterien untersucht, und der Virologie, die sich mit Viren beschäftigt.

~°~

Ein weiteres Beispiel für Internationalismen gibt der folgende Ausschnitt aus einem Artikel der türkischen Tageszeitung »Politika« (Politika/ 07.01.2005/ aktualite, S. 2). Zwar ist ihr Anteil hier deutlich geringer, es zeigt sich jedoch sehr deutlich, dass viele Internationalismen sich im Bereich des *modernen Lebens* gebildet haben. Die Überschrift des Artikels sowie das begleitende Bild geben dem Leser sogleich die Information, dass es hier um Kaffee (bzw. Koffein, türk.: kafein) geht.

»Modern dünya« kafein bağımlısı

Kahve, çay, çikolata, kola, enerji içecekleri, diyet hapları ve bazı ağır kesicilerde bulunan; fiziksel yorgunluğu gidermesinin yanı sıra zihin açtığı da veren kafein, nikotin ve aklolü geride bırakıp, dünyanın en popüler psikoaktif maddesi olarak öne çıkıyor.



Frankfurt. Kafein dünyanın en popüler psikoaktif maddesi. Aklımızı karıştırıyor, sinirlerimizi geriyor, uykumuzu çalıyor. Ve onsuz bir yaşam sürmeyi reddediyoruz.

Kahve ve çayın Avrupa'da tutulmasının Sanayi Devrimi'ni müjdeleyen ilk fabrikaların faaliyete geçtiği döneme denk gelmesi, pek de rastlantı sayılmaz. Kafeinli içeceklerin -her zaman her yerde bulunan biranın yerini alarak- yaygın tüketimine başlanması, insan emeğinin çiftlikten fabrikaya geçtiği bu büyük ekonomik dönüşümü kolaylaştırdı.
[...]

Als Internationaler Wortschatz werden in diesem Text folgende Lexeme erkannt:

<i>türkisch:</i>	<i>deutsch:</i>	<i>weitere Vergleichssprachen:</i>
modern	modern	<i>franz.:</i> moderne
kafein	Koffein	<i>franz.:</i> caféine
kahve	Kaffee	<i>franz.:</i> café
çikolata	Schokolade	<i>ital.:</i> cioccolata
kola	Cola	
fiziksel	physisch	<i>franz.:</i> physique; <i>ital.:</i> fisico
nikotin	Nikotin	
alkol (alkolü)	Alkohol (alkoholhaltig)	<i>franz.:</i> alcool
popüler	beliebt, populär	<i>franz.:</i> populaire
psikoaktif	psychoaktiv (Psychoaktiva)	
Avrupa	Europa	
fabrika	Fabrik	<i>ital.:</i> fabbrica
bira	Bier	<i>ital.:</i> birra
ekonomik	ökonomisch, wirtschaftlich	<i>engl.:</i> economic

**Bemerkungen zur Lektion**

Die Beispieltexre zeigen deutlich, wie wesentlich der Internationale Wortschatz zum semantischen Erschließen eines Textes beitragen kann. Die Internationalismen erscheinen dem Leser vertrauter als der übrige Wortschatz und sie helfen ihm, Hypothesen über den erwartbaren Textinhalt aufzustellen.

Im Vergleich zu den indoeuropäischen Sprachen weist das Türkische mit dem Deutschen wenig gemeinsame Internationalismen auf. In bestimmten Textsorten kommen sie jedoch häufiger vor. Geringe Französischekenntnisse können beim Erkennen dieses Wortschatzes helfen.

3.4 Beispiellektion 4: »Wortschatzerwerb«

Um einen Text in einer Fremdsprache verstehen zu können, muss der Leser über einen bestimmten Wortschatz verfügen oder sich diesen aneignen. Um die Bedeutung unbekannter Wörter zu ermitteln, gibt es drei Möglichkeiten: Man kann sie aus dem Kontext ableiten, die Wortbildungsregeln zum Erschließen nutzen oder im Lexikon nachschlagen (vgl. Ehlers in Bausch/ Christ/ Krumm 2003: 289). Durch ihre Eingebundenheit in den Kontext kann man sich die Bedeutung der Wörter zudem leichter merken; umso mehr, wenn man sich die Vokabel selbst erschlossen hat, anstatt sie nachzuschlagen (vgl. Burger 1995: 37). Jedes Lesen fördert also nicht nur den Erwerb der Lesestrategien sondern es wird auch implizit Wortschatz erworben.

Anhand des folgenden Beispieltexthes, eine bekannte Fabel von Aesop³⁹ (»Ezop«), wird ein überschaubarer Wortschatz erworben. Die einzelnen Wörter kommen teilweise häufiger im Text vor, was für das Erlernen der Vokabeln sehr hilfreich ist. Zum Wortschatz des Textes gehören unter anderem Zahlen (Kardinal- und Ordinalzahlen), deren Systematik in diesem Zusammenhang aufgezeigt werden kann, sowie Pronomen (Personal-, Possessivpronomen sowie Suffixe, die im Dt. mit Pronomen wiedergegeben werden). Anhand einzelner Beispiele wird die Wortbildung durch Agglutination aufgezeigt.

Beispieltext »Aslan payı« aus »Ezop Masalları« (2004: 13):

ASLAN PAYI (S. 13)

Kral Aslan, bir gün yanına yabaneşeğini almış, ikisi birlikte avlanmaya çıkmışlar. Aralarında iş bölümü yapmışlarmış; yabaneşeği bacaklarına kuvvet, neyi, kimi avlayacaklarsa üzerine koşup delirtiyor, yönünü yordamını şaşırtarak avı aslanın kucığına sürüyormuş. Aslan da bir güzel pançeleyp geleni yere seriyormuş.

Akşam olmuş, sular kararmış. Sıra avlananların paylaşılmasına gelmiş; Aslan:

“Ben kralım oğlum,” demiş. “En büyük pay benim! Ben aslanım, ikinci büyük pay da benim. Ben senden güçlüyüm, üçüncü son pay da benim...”

Yabaneşeği bakmış, pabuç pahalı; aslan nerdeyse, “Dördüncü pay sen! Sen de benimsin,” diyecek. Tatlı canını kurtarmak için hiç ses etmeden hemen oradan uzaklaşmış.

³⁹ Griechischer Fabeldichter (6. Jahrhundert v. Chr.)

o *Wortschatz*

Die Schlüsselwörter, die für das Verstehen der Fabel wichtig sind, sind folgende:

<i>türkisch</i>	<i>deutsch</i>	<i>türkisch</i>	<i>deutsch</i>
aslan	Löwe	akşam	Abend
pay	Anteil	gelmek	kommen
kral	König	ben (benim)	ich (mein)
yabaneşegi	Wildesel	en büyük (büyük)	der/ die/ das größte (groß)
av	Jagd; Beute	ikinci	der/ die/ das zweite
iş bölümü	Arbeitsteilung	güçlü	kräftig
yapmak	machen	üçüncü	der/ die/ das dritte
bacaklar	Beine	pahalı	teuer
kuvvet	Kraft, Stärke	nerdeyse	beinahe
koşmak	laufen	dördüncü	der/ die/ das vierte
güzel	schön	kurtarmak	(jn./ sich) retten
pençe	Pranke	için	um zu (Postposition)
yere sermek	niederstrecken	uzaklaşmak	sich entfernen

o *Zahlen*

Das Zahlensystem im Türkischen ist sehr regelmäßig. Die Zahlen von 0 bis 10 sind:

sıfır	bir*	iki	üç	dört	beş	altı	yedi	sekiz	dokuz	on
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

* Merke: »Bir« ist gleichzeitig der unbestimmte Artikel; z.B.: **bir** gün = (ein Tag) eines Tages; **bir** güzel pençe = eine schöne Pranke.

Um Zahlen im Zahlenraum bis 100 zu bilden, wird die jeweilige Zahl durch Nennung des Zehners und des Einers (in dieser Reihenfolge) gebildet. Die Zehnerzahlen sind:

on	yirmi	otuz	kırk	elli	altmış	yetmiş	seksen	doksan	yüz
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Beispiele:

12	on iki	45	kırk beş	83	seksen üç
24	yirmi dört	67	altmış yedi	91	doksan bir
36	otuz altı	76	yetmiş altı	99	doksan dokuz

Diese Systematik setzt sich in die Hunderter (**yüz** (100), **iki yüz** (200)...), Tausender (**bin** (1000), **iki bin** (2000)..., **yüz bin** (100 000)...), Millionen (**milyon**) usw. fort; z.B.:

30 793 248	30	793	248
	otuz milyon	yedi yüz doksan üç bin	iki yüz kırk sekiz

Die Ordinalzahlen werden gebildet, indem an die jeweilige Zahl das Suffix ›-inci‹ (große Vokalharmonie) nach konsonantischem bzw. ›-nci‹ nach vokalischem Auslaut angehängt wird:

birinci	ikinci	üçüncü	dördüncü	beşinci	altıncı	yedinci	sekizinci	dokuzuncu	onuncu
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

bzw. der/ die/ das erste; der/ die/ das zweite usw.

Beispiele aus dem Text:

“Ben aslanım, **ikinci** büyük pay da benim.”

“Ich König-bin, **zweiter** großer Anteil auch mein.”

“*Ich bin der König, der zweite große (zweitgrößte) Anteil gehört auch mir.*”

“Ben senden güçlüyüm, **üçüncü** son pay da benim...”

“Ich du-Abl kräftig-bin, **dritter** Ende Anteil auch mein...”

“*Ich bin kräftiger als du, also gehört der dritte Anteil auch mir.*”

“**Dördüncü** pay sen!

“**Vierter** Anteil du!”

“*Der vierte Anteil gehört dir!*”

○ Pronomen

Personalpronomen		
1PS	ben	ich
2PS	sen	du
3PS	o	er/ sie /es
1PP	biz	wir
2PP	siz	ihr/ Sie
3PP	onlar	sie

Die Personalpronomen werden im Türkischen nur selten verwendet, da die Personalendung des Verbs zur Bestimmung der Person ausreichend ist. Man setzt sie i.d.R. nur, wenn sie besonders hervorgehoben werden sollen.

Beispiel aus dem Text:

Aslan: “**Ben** kralım oğlum,” demiş.

[Personalpronomen 1PS]

Löwe: „**Ich** König-bin Sohn-mein,“ sagen-MİŞ(3PS).

„*Ich bin der König, mein Sohn*“, sagte der Löwe.

Possessivpronomen		
1PS	benim	mein
2PS	senin	dein
3PS	onun	sein/ ihr
1PP	bizim	unser
2PP	sizin	euer/ Ihr
3PP	onların	ihr

Bei den Possessivpronomen ist zu erkennen, dass diese aus den Personalpronomen plus Genitivendung gebildet werden, wobei in der 1. Person ein ›m‹ statt ›n‹ steht.

Beispiele aus dem Text:

“En büyük pay **benim!**”

[Possessivpronomen 1PS]

„größte Anteil **mein!**“

„*Der größte Teil gehört mir!*“

“**Sen** de **benimsin.**”

[Personalpronomen 2PS/ Possessivpronomen 1PS]

„**Du** auch **mein**-bist.“

„*Du gehörst auch mir.*“

Neben diesen Pronomen kennt das Türkische auch Suffixe, die zum einen Eigenschaften der Person bezeichnen (die Konstruktion mit dem **Verbalsuffix ›sein‹** entspricht im Deutschen: ›ich bin‹, ›du bist‹, usw.), zum anderen die Zugehörigkeit bzw. den Besitz angeben (**Possessivsuffixe**). Die Suffixe sehen sich sehr ähnlich, so dass sie leicht verwechselt werden können. Zudem kommen sie in verschiedenen Varianten vor, je nachdem, ob ihnen ein Vokal oder Konsonant voran geht; sie richten sich nach der großen Vokalharmonie:

	Verbalsuffix ›sein‹		
	<i>nach Konsonant</i>	<i>nach Vokal</i>	<i>dt.</i>
1PS	-im (-ım, -um, üm)	-yim (-yım, -yum, -yüm)	ich bin
2PS	-in (-ın, -un, -ün)	-sin (-sın, -sun, -sün)	du bist
3PS	(-dir)*	(-dir)*	er/ sie/ es ist
1PP	-iz (-ız, -uz, -üz)	-yiz (-yız, -yuz, -yüz)	wir sind
2PP	-siniz (-sınız, -sunuz, -sünüz)	siniz (-sınız, -sunuz, -sünüz)	ihr seid / Sie sind
3PP	(-dirler)*	(-dirler)*	sie sind

* Zum Hilfsverbsuffix -dir (für die 3. Person) siehe Lektion 2: Vorerwartungen an einen Text.

Beispiele aus dem Text:

Aslan: “Ben kral**ım** oğ**lum**,” demiş. [Verbalsuffix ›sein‹ 1PS]

Löwe: „Ich König-**bin** Sohn-mein,“ sagen-MİŞ(3PS).

„Ich **bin** der König, mein Sohn“, sagte der Löwe.

“Ben senden güçlü**yüm**.” [Verbalsuffix ›sein‹ 1PS]

„Ich du-Abl kräftig-**bin**.“

„Ich **bin** kräftiger als du.“

“Sen de benims**in**.” [Verbalsuffix ›sein‹ 2PS]

„Du auch mein-**bist**.“

„Du **gehörst** auch mir.“

	Possessivsuffixe		
	<i>nach Konsonant</i>	<i>nach Vokal</i>	<i>dt.</i>
1PS	-im (-ım, -um, üm)	-m	mein
2PS	-in (-ın, -un, -ün)	-n	dein
3PS	-i (-ı, -u, -ü)	-si (-sı, -su, -sü)	sein/ ihr
1PP	-imiz (-ımız, -umuz, -ümüz)	-miz (-mız, -muz, -müz)	unser
2PP	-iniz (-ınız, -unuz, -ünüz)	-niz (-nız, -nuz, -nüz)	euer/ Ihr
3PP	-leri (ları)	-leri (ları)	ihr

Beispiel:

Aslan: “Ben kral**ım** oğ**lum**,” demiş. [Possessivsuffix 1PS]

Löwe: „Ich König-**bin** Sohn-**mein**,” sagen-MİŞ(3PS).

„Ich **bin** der König, **mein** Sohn“, sagte der Löwe.

Zur Erinnerung: Das Possessivsuffix der 3PS wird auch gebraucht, um Substantive zu neuen Wörtern zu verbinden (vgl. Beispiellektion 2):

aslan payı

Löwe Anteil-**Poss**

Löwenanteil

yabaneş**ęi**

Wild-Esel-**Poss**

Wildesel

iş bölü**mü**

Arbeit Teilung-**Poss**

Arbeitsteilung

○ *Wortbildung durch Ableitung*

Diese Form der Wortbildung ist im Türkischen sehr gebräuchlich. Die folgende Übersicht zeigt die im Text verwendeten verbbildenden und nomenbildenden Suffixe. Diese sind jeweils nur in ihrer hellen, flachen Suffixvariante angegeben, d.h. ein Suffix mit Vokal »e« folgt der kleinen Vokalharmonie, ein Suffix mit Vokal »ı« folgt der großen Vokalharmonie.

<i>Von Nomen abgeleitete Verben:</i>			
<i>Suffix</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Nomen</i>	<i>abgeleitetes Verb</i>
-len	Es besteht eigentlich aus zwei Suffixen: dem Suffix »-le« und dem Reflexiv-Passiv-Suffix »-n«. Von den Verben, die mit »-len« vorkommen, muss man die unterscheiden, die sowohl mit »-le« als auch mit »-len« vorkommen	av (Jagd; Beute) baş (Kopf)	av-lan-mak (jagen) baş-lan-mak (angefangen werden)
-le	ist das produktivste verbbildende Suffix, das Verben hauptsächlich von Substantiven ableitet	baş (Kopf) fax (Fax)	baş-la-mak (anfangen) fax-la-mak (faxen)
-leş	Es bezeichnet einen Prozess, der auch ein Miteinander ausdrücken kann; es wird betont.	pay (Anteil) uzak (weit entfernt)	pay-laş-mak (untereinander aufteilen) uzak-laş-mak (sich entfernen)
-(e)r	Dieses Suffix drückt einen Prozess aus. Es wird häufig an Adjektive angehängt und wird immer betont.	kara (schwarz, dunkel) ön- (Vorder-)	kara-r-mak (dunkel werden, dunkeln) ön-er-mek (vorschlagen)
<i>Von Verbstämmen abgeleitete Verben:</i>			
<i>Suffix</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Verb</i>	<i>abgeleitetes Verb</i>
-ir bzw. -ir-t	ist ein Kausativsuffix und wird betont.	şaş-mak (sich wundern/ irren) deli (verrückt)	şaş-ır-mak (verwundert/ verirrt sein) deli-r-mek (verrückt werden)
-t	ist ebenso ein Kausativsuffix.	şaş-ır-mak (verwundert sein) delir-mek (verrückt werden)	şaşır-t-mak (irreführen/ verwirren) delir-t-mek (verrückt machen)
-me	Dieses Suffix ist die Verneinungspartikel für Verben.	et-mek (machen)	et-me-mek (nicht machen)
<i>Von Nomen abgeleitete Nomen:</i>			
<i>Suffix</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Nomen</i>	<i>abgeleitetes Nomen</i>
-ler	Es bildet den Plural.	bacak (Bein) avlayacak (das Gejagte)	bacak-lar (Beine) avlayacak-lar (die Gejagten)
-(i)nci	Es bildet die Ordinalzahlen und wird betont.	iki (zwei) üç (drei) dört (vier)	iki-nci (zweiter) üç-üncü (dritter) dörd-üncü (vierter)

<i>Von Verbstämmen abgeleitete Nomen:</i>			
<i>Suffix</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Verbstamm</i>	<i>abgeleitetes Nomen</i>
-me	Es bildet den Verbalsubstantiv und wird betont.	avlan- (jagen) paylaş- (teilen)	avlan-ma (das Jagen) paylaş-ma (das Teilen)
-en	Dieses Suffix ist das Partizipsuffix. Es bildet auch lexikalisierte Begriffe.	gel- (kommen) bak- (schauen)	gel-en (kommend) bak-an (Minister)

~ ° ~

Bemerkungen zur Lektion:

Aufgrund der großen sprachlichen Unterschiede ist es schwierig türkische Texte zu finden, die von einem Sprachanfänger vollständig erschlossen und verstanden werden können. An jedem Text können jedoch vielfältige Eigenschaften des Türkischen aufgezeigt und gelernt werden. Zu Beginn ist es wichtig, die aufgrund des noch geringen Sprachvermögens bleibenden ›Lücken‹ beim Erschließen des Textes zu akzeptieren. Bei jedem Lesen werden die Strategien zum Leseverstehen verbessert und gleichzeitig wird implizit Wortschatz erworben. Dieser kann häufig durch Einbeziehen des Kontextes ›erraten‹ werden, gleichzeitig wird der Gebrauch dieser Wörter gelernt:

Kontext ist beim Wortschatzerwerb aus mehreren Gründen wichtig. Er sorgt für mehr Anknüpfungspunkte beim Abrufen von Bedeutung und/oder Form, aber auch für Informationen über die Verwendung. Wortschatzerwerb bedeutet, dass die Wortform(en) und die Bedeutung(en) mit den möglichen kontextuellen Verwendungsweisen (syntaktisch, stilistisch, inhaltlich) erlernt werden.

(Lutjeharms in: Kischel 2002: 135)

Ein wesentlicher Unterschied von authentischen und konstruierten Lesestücken, die vermeintlich dem Niveau des Sprachlerner angepasst sind, ist der, dass erstere den Schwerpunkt auf den Inhalt legen und somit einen klaren semantischen Kontext besitzen, während letztere aus syntaktischen Gründen konstruiert sind und häufig eines inhaltlichen Zusammenhangs entbehren (vgl. Burger 1995: 39).

*Wort-für-Wort – Übersetzung***ASLAN PAYI**

Löwe Anteil-Poss

Der Löwenanteil

Kral Aslan, bir gün yanına yabaneşegini almış,
 König Löwe, ein Tag neben Wild-Esel-Poss nehmen-MIŞ(3PS),
Eines Tages zogen der König Löwe und der Wildesel

ikisi birlikte avlanmaya çıkmışlar.
 zwei-Poss gemeinsam Jagen(Verbalsubst.) herausgehen-MIŞ-3PP.
gemeinsam los, um zu Jagen.

Aralarında iş bölümü yapmışlarmış; yabaneşegi bacaklarına kuvvet,
 Unter=sich Arbeit Teilung-Poss machen-MIŞ-P-MIŞ; Wild-Esel-Poss Bein-P-Poss-Dat Kraft,
Sie wollten sich die Arbeit aufteilen; der Esel, der viel Kraft in den Beinen hat,

neyi, kimi avlayacaklarsa üzerine koşup delirtiyor,
 welcher, einige zu=jagende(Part)-P-SA auf laufen-und erschrecken-YOR,
war derjenige, der auf die Beute zulaufen und sie erschrecken sollte,

yönünü yordamını şaşırtarak avı aslanın kucağına sürüyormuş.
 Richtung-Poss-Akk Behändigkeit-Poss-Akk verwundert Beute-Akk Löwe-Gen Menge-Poss-Dat treiben-YORMUŞ(3PS).
um sie in Richtung des Löwen zu treiben.

Aslan da bir güzel pençeleyip geleni yere seriyormuş.
 König (Konj.) eine schöne Pranke-“mit”-und kommende ^Lniederstrecken-YORMUŞ^L.
Der Löwe aber streckte die Kommenden mit seiner schönen Pranke nieder.

Akşam olmuş, sular kararmış. Sıra avlananların paylaşılmasına gelmiş;
 Abend werden-MUŞ, Wasser-P dunkeln-MIŞ. Reihe Beute-P-Gen teilen-Psv-MA(Verbalsubst)-Poss-Akk kommen-MIŞ(3PS);
Es wurde Abend, die Wasser wurden dunkel. Nun ging es ans Aufteilen der Beute;

Aslan: “Ben kralım oğlum,” demiş.
 Löwe: “Ich König-bin Sohn-mein”, sagen-MIŞ(3PS).
Der Löwe sagte: „Ich bin der König, mein Sohn.“

“En büyük pay benim! Ben aslanım, ikinci büyük pay da benim.
^LDer größte^L Anteil mein! Ich Löwe-bin, zweite große Anteil auch mein.
„Der größte Teil gehört mir! Ich bin ein Löwe, darum gehört auch der zweitgrößte Teil mir.

Ben senden güçlüyüm, üçüncü son pay da benim...”
 Ich du-Abl stark-bin, dritte Ende Anteil auch mein...”
Ich bin der Stärkere, also gehört der dritte Teil auch mir...”

Yabaneşegi bakmış, pabuç pahalı; aslan nerdeyse,
 Wildesel schauen-MIŞ(3PS), Sohle teuer; Löwe beinahe,
Der Esel schaute, [...]; als der Löwe gerade

“Dördüncü pay sen! Sen de benimsin,” diyecek.
 “Vierte Teil du! Du auch mein-bist,” sagen-ECEK(3PS).
„Der vierte Teil gehört dir! Und du gehörst auch mir...” sagen wollte,

Tatlı canını kurtarmak için hiç ses etmeden hemen oradan uzaklaşmış.
 Süß Leben-Poss-Akk retten(Inf) um=zu(Postp) kein Stimme machend-nicht(Part) sofort dort-Abl sich=entfernen-MIŞ(3PS).
machte er keinen Laut und lief schnell davon, um sein süßes Leben zu retten.

3.5 Beispiellektion 5: »Die Verbformen des Türkischen«

Der folgende Text ist ein aktueller Popsong von Mustafa Sandal, einem bekannten türkischen Sänger, der sich auch in Deutschland bereits einen Namen gemacht hat. Die typischen Merkmale der Textsorte sind der Aufbau nach Strophen, die elliptischen Sätze sowie das Fehlen von Satzzeichen. Durch seine spezifische Form bewirkt der Text, dass der Leser automatisch auch inhaltlich eine eher lyrische Ausdrucksweise erwartet und die Akzeptanz einer *ungefähren* Erschließung des semantischen Inhalts ist höher, als sie bei einem Fließtext wäre.

Beispieltext »Kavrulduk«:

KAVRULDUK (MUSTAFA SANDAL)

Zeile

- 1 Beni eskisi kadar sevmiyorsun
- 2 Eskisi gibi bakmıyorsun
- 3 Yere göğe koymuyordun
- 4 Şimdi ne oldu
- 5 Seni sevmek kader
- 6 Kaybetmek de kader
- 7 Yeter yandık biz kül olduk
- 8 Seni sevmek kader
- 9 Kaybetmek de kader
- 10 İsyan ettik biz taş olduk
- 11 Savrula savrula savrulduk
- 12 Kavrula kavrula kavrulduk
- 13 Aşkın işveli cilveli
- 14 Çıkmaz yollarında kaybolduk

Vokabeln	
türkisch	deutsch
kavrulmak	<i>hier:</i> zerrissen werden
beni	mich
eskisi	wie (Postposition)
kadar	früher
sevmek	lieben
gibi	wie (Postposition)
bakmak	schauen
yere göğe koymamak	sich sehr bemühen
şimdi	jetzt
ne	was
olmak	werden, entstehen
seni	dich
kader	Schicksal
yeter!	Genug!
yanmak	verbrennen
biz	wir
kül	Asche
isyan etmek	rebellieren
taş	Stein
savrulmak	<i>hier:</i> aufgewirbelt werden
aşk	Liebe, Leidenschaft
işveli	kokett
cilveli	reizvoll
çıkmaz yol	Sackgasse
kaybolmak	verlieren, verloren gehen

o *Verben im Infinitiv*

Das Verb ist die zentrale Wortart eines türkischen Satzes. Verben im Infinitiv enden auf ›mek‹ (>-mak‹); trennt man das Infinitivsuffix ab, erhält man den Verbstamm:

<i>Infinitiv</i>	<i>Verbstamm</i>	<i>(deutsch)</i>
sevmek	sev-	(lieben)
bakmak	bak-	(schauen)
koymak	koy-	(setzen, legen, u.a.)
olmak	ol-	(werden, entstehen)
kaybetmek	kaybet-	(verlieren)
yanmak	yan-	(brennen)
etmek	et-	(machen, tun)
savrulmak	savrul-	(zerstieben, zerstäuben)
kavurmak	kavur-	(rösten; austrocknen)
kaybolmak	kaybol-	(verloren gehen)

Beispiele aus dem Text:

Seni **sevmek** kader [Z. 5/ 8]

Dich lieben (Inf) Schicksal

Dich zu lieben ist Schicksal

Kaybetmek de kader [Z. 6/ 9]

Verlieren (Inf) auch Schicksal

Dich zu verlieren ist auch Schicksal

Im Gegensatz zum Deutschen, wo die Verneinung durch das Wort ›nicht‹ bewirkt wird, wird die negative Form des türkischen Verbs durch die Verneinungspartikel >-me-‹ (>-ma-‹) gebildet, die direkt an den Verbstamm angehängt wird. In der Aussprache wird die Silbe *vor* dieser Partikel stark betont.

<i>Infinitiv</i>		
<i>affirmativ</i>	<i>negativ</i>	
sevmek	→ sev me mek	(nicht lieben)
bakmak	→ bak ma mak	(nicht schauen)
olmak	→ ol ma mak	(nicht werden, nicht entstehen)
kaybetmek	→ kaybet me mek	(nicht verlieren)
yanmak	→ yan ma mak	(nicht brennen)
etmek	→ et me mek	(nicht machen, nicht tun)
savrulmak	→ savrul ma mak	(nicht zerstieben, nicht zerstäuben)
kavurmak	→ kavur ma mak	(nicht rösten; nicht austrocknen)
kaybolmak	→ kaybol ma mak	(nicht verloren gehen)

o *Konjugation*

Bei der Konjugation wird an den Verbstamm zunächst das Zeitsuffix und dann das Personalsuffix angehängt. Bsp.:

<i>Verbstamm</i>	<i>Zeitsuffix</i>	<i>Personalsuffix</i>
sev	-iyor	-um
ol	-du	-k

Personalsuffixe: Das Türkische unterscheidet zwei Gruppen von Personalsuffixen, die an Verben angehängt werden können. Die Endungen der 3. Person sind bei beiden Typen gleich – keine Endung (bzw. eine Nullendung) in der 3PS, das Pluralsuffix ›-ler‹ (›lar‹) in der 3PP. Die Personalsuffixe der 1. und 2. Person variieren leicht, enthalten sie einen Vokal, wird dieser nach der großen Vokalharmonie geändert:

<i>Personalsuffixe am Verb</i>			
<i>Typ 1</i>		<i>Typ 2</i>	
<i>1PS</i>	-im (-ım, -um, -üm)	<i>1PS</i>	-m
<i>2PS</i>	-sin	<i>2PS</i>	-n
<i>3PS</i>	–	<i>3PS</i>	–
<i>1PP</i>	-iz (-ız, -uz, -üz)	<i>1PP</i>	-k
<i>2PP</i>	-siniz (-sınız, -sunuz, -sünüz)	<i>2PP</i>	-niz (-nız, -nuz, -nüz)
<i>3PP</i>	-ler (-lar)	<i>3PP</i>	-ler (-lar)

Zeitsuffixe: Die verschiedenen Zeitformen der Verben werden durch Suffixe ausgedrückt, die an den Verbstamm gehängt werden. Im Beispieltext wird zum einen das Suffix ›-iyor‹ der bestimmten Gegenwart, zum anderen das Suffix ›-di‹ der bestimmten Vergangenheit verwendet.

Bildung der bestimmten Gegenwart (YOR-Gegenwart): Das Suffix ›-iyor‹ wird direkt an den Verbstamm angehängt, dabei folgt das ›i‹ der großen Vokalharmonie, das ›o‹ bleibt unverändert. Endet der Verbstamm auf einen Vokal, so entfällt dieser Auslaut, da zwei Vokale nicht aufeinander folgen dürfen. Die bestimmte Gegenwart verwendet den Typ 1 der Personalsuffixe. Diese kommen hier ausschließlich in der Vokalvariante mit ›u‹ vor (bzw. ›a‹ in der 3PP), da im vorangehenden Suffix stets das ›o‹ als letzter Vokal steht.

<i>Tabellarische Übersicht über die Bildung der bestimmten Gegenwart</i>			
<i>Suffix ›-iyor‹</i>	<i>Suffix ›-iyor‹</i>	<i>Suffix ›-uyor‹</i>	<i>Suffix ›-üiyor‹</i>
bakmak (= schauen)	sevmek (= lieben)	olmak (= entstehen)	gülmek (= lachen)
bak-iyor-um	sev-iyor-um	ol-uyor-um	gül-üyor-um
bak-iyor-sun	sev-iyor-sun	ol-uyor-sun	gül-üyor-sun
bak-iyor	sev-iyor	ol-uyor	gül-üyor
bak-iyor-uz	sev-iyor-uz	ol-uyor-uz	gül-üyor-uz
bak-iyor-sunuz	sev-iyor-sunuz	ol-uyor-yunuz	gül-üyor-sunuz
bak-iyor-lar	sev-iyor-lar	ol-uyor-lar	gül-üyor-lar

Bildung der bestimmten Vergangenheit (DI-Vergangenheit): Das Suffix wird ebenso direkt an den Verbstamm angehängt, dabei folgt es der großen Vokalharmonie. Endet der Verbstamm auf einen stimmlosen Konsonant, so wird ›d‹ nach dem Lautgesetz des Konsonantenwandels zu ›t‹ verhärtet. Die bestimmte Vergangenheit verwendet den Typ 2 der Personalsuffixe.

<i>Tabellarische Übersicht über die Bildung der bestimmten Vergangenheit</i>			
<i>Suffix ›-dı‹</i>	<i>Suffix ›-di‹</i>	<i>Suffix ›-du‹</i>	<i>Suffix ›-dü‹</i>
bakmak (= schauen)	sevmek (= lieben)	olmak (= entstehen)	gülmek (= lachen)
bak-tı-m	sev-dir-m	ol-du-m	gül-dü-m
bak-tı-n	sev-di-n	ol-du-n	gül-dü-n
bak-rı	sev-di	ol-du	gül-dü
bak-tı-k	sev-di-k	ol-du-k	gül-dü-k
bak-tı-nız	sev-di-niz	ol-du-nuz	gül-dü-nüz
bak-tı-lar	sev-di-lar	ol-du-lar	gül-dü-lar

Beispiele aus dem Text:

Şimdi ne **oldu** [Z. 4]

Jetzt was werden-DI(3PS)

Was ist jetzt (daraus) geworden

yandık biz kül **olduk** [Z. 7]

verbrennen-DI-1PP wir Asche werden-DI-1PP

wir sind verbrannt und zu Asche geworden.

İsyan **ettik** biz taş **olduk** [Z. 10]

Rebellion machen-DI-1PP wir Stein werden-DI-1PP

Wir haben rebelliert und sind zu Stein geworden

Bei der *Konjugation verneinter Verben in der YOR-Gegenwart* entfällt der Vokal der Verneinungspartikel ›-me-‹ (›-ma-‹), da dieser der Auslaut des verneinten Verbstamms ist:

<i>verneinter Verbstamm</i>		<i>verneintes Verb in der bestimmten Gegenwart</i>	<i>deutsch</i>
bakma	→	bak- m -ıyor-um	ich schaue nicht
sevme	→	sev- m -iyor-um	ich liebe nicht
koyma	→	koy- m -uyor-um	ich setze nicht
gülme	→	gül- m -üyor-um	ich lache nicht

Beispiele aus dem Text:

Beni eskisi kadar **sevmiyorsun** [Z. 1]

Mich früher wie lieben-nicht-YOR-2PS

Du liebst mich nicht mehr so wie früher

Eskisi gibi **bakmıyorsun** [Z. 2]

früher wie schauen-nicht-YOR-2PS

Du schaust nicht mehr so wie früher

Die *Konjugation verneinter Verben in der DI-Vergangenheit* ist vollkommen regelhaft:

<i>verneinter Verbstamm</i>		<i>verneintes Verb in der bestimmten Vergangenheit</i>	<i>deutsch</i>
bakma	→	bak- ma -dı-m	ich schaute nicht
sevme	→	sev- me -dı-m	ich liebte nicht
koyma	→	koy- ma -dı-m	ich setzte nicht
gülme	→	gül- me -dı-m	ich lachte nicht

Die Verneinung des Verbs wird nicht in allen Zeiten so regelmäßig gebildet; gemeinsames Kennzeichen ist jedoch ausnahmslos das ›m‹, das direkt dem Verbstamm folgt.

Das konjugierte Verb ›çıkmaZ‹ beispielsweise steht in der unbestimmten Gegenwart (R-Gegenwart), die bei der Verneinung stark abweichende Formen aufweist:

<i>unbestimmte Gegenwart</i>			
<i>affirmativ</i>		<i>negativ</i>	
çık-ar-ım	(ich komme heraus)	çık mam	(ich komme nicht heraus)
çık-ar-sın	(du kommst heraus)	çık mazsın	(du kommst nicht heraus)
çık-ar	(er/ sie/ es kommt heraus)	çık maz	(er/ sie/ es kommt nicht heraus)
çık-ar-ız	(wir kommen heraus)	çık mayız	(wir kommen nicht heraus)
çık-ar-sınız	(ihr kommt heraus)	çık mazsınız	(ihr kommt nicht heraus)
çık-ar-lar	(sie kommen heraus)	çık mazlar	(sie kommen nicht heraus)

Das Suffix ›-meZ‹ (›-maZ‹) der 3PS des verneinten Verbs in der unbestimmten Gegenwart leitet von diesem Nomen (d.h. Substantive und Adjektive) ab.

<i>Vom Verbstamm abgeleitete Nomen (Suffix ›-meZ‹/›-maZ‹)</i>			
<i>türkisch</i>	<i>wörtlich</i>	<i>deutsch</i>	<i>abgeleitetes Nomen</i>
çıkmaZ	herauskommen-nicht(3PS)	er/ sie/ es kommt nicht heraus	çıkmaZ (= ausweglos) çıkmaZ yol (= Sackgasse)
gülmeZ	lachen-nicht(3PS)	er/ sie/ es lacht nicht	gülmeZ (= unfreundlich)
giriLmeZ	eintreten-nicht(3PS) (passivisch)	er/ sie/ es wird nicht betreten	giriLmeZ (= Eintritt verboten!)
çekmeZ	ziehen-nicht(3PS)	er/ sie/ es zieht nicht	çekmeZ (= nicht einlaufend)
çekilmeZ	zurückweichen-nicht(3PS) (passivisch)	er/ sie/ es weicht nicht zurück	çekilmeZ (= unerträglich)
görülmeZ	gesehen-nicht(3PS) (passivisch)	er/ sie/ es wird nicht gesehen	görülmeZ (= unsichtbar)

Beispiel aus dem Text:

ÇıkmaZ **yollarında** kaybolduk [Z. 14]
 ↳ausweglos Weg-P-Poss ↳Lok verlorengelangen-DI-1PP
Wir sind in der Sackgasse verloren gegangen

Bildung des Passiv: Das Suffix zur Passivbildung ist ›-li‹ (große Vokalharmonie), das direkt an den Verbstamm angehängt wird.

<i>Bildung des Passiv</i>				
girmek	eintreten	→	gir-il-mek	betreten werden
çekmek	ziehen; aufnehmen	→	çek-i-lmek	sich zurückziehen
görmek	sehen	→	gör-ül-mek	gesehen werden
savurmak	(<i>Staub</i>) aufwirbeln	→	savr-ul-mak*	zerstäuben; aufgewirbelt werden
kavurmak	(<i>Herz</i>) zerreißen	→	kavr-ul-mak*	zerrissen werden

* Bei der Passivbildung entfällt hier der zweite Vokal im Verbstamm. (vgl. Lautgesetz: Vokalausfall)

Beispiele aus dem Text:

savruLduK [Z. 11]
 aufwirbeln-Psv-DI-1PP
wir wurden aufgewirbelt

kavruLduK [Z. 12]
 zerreißen-Psv-DI-1PP
wir wurden zerrissen

o *Verben mit ›etmek‹*

Im Türkischen können mit Hilfe des Verbs ›etmek‹ (= tun, machen) Verben von Nomen abgeleitet werden:

<i>Nomen</i>		<i>abgeleitetes Verb</i>	
<i>türkisch</i>	<i>deutsch</i>	<i>türkisch</i>	<i>deutsch</i>
isyan	Rebellion	→ isyan etmek	rebellieren
işgal	Besetzung	→ işgal etmek	besetzen
dans	Tanz	→ dans etmek	tanzen
kahvaltı	Frühstück	→ kahvaltı etmek	frühstücken
yardım	Hilfe	→ yardım etmek	helfen
teşekkür	Dank	→ teşekkür etmek	sich bedanken

Beispiel aus dem Text:

İsyan ettik biz taş olduk [Z. 10]
 Rebellieren-DI-1PP wir Stein werden-DI-1PP
Wir haben rebelliert und sind zu Stein geworden

Diese Wortformen können auch miteinander verschmelzen (im Übrigen ist die Verschmelzung im Türkischen eher selten):

<i>Nomen</i>		<i>abgeleitetes Verb</i>	
<i>türkisch</i>	<i>deutsch</i>	<i>türkisch</i>	<i>deutsch</i>
emir	Befehl	→ emretmek	einen Befehl geben
his	Gefühl	→ hissetmek	fühlen, empfinden
hapis	Gefängnis	→ hapsetmek	gefangen nehmen
kayıp	Verlust	→ kaybetmek	verlieren
af	Begnadigung	→ affetmek	verzeihen
red	Ablehnung	→ reddetmek	ablehnen

o *Überblick über das Tempussystem des Türkischen*

Die Zeiten im Türkischen grenzen sich anders ab als im Deutschen, zudem ist das türkische Tempussystem wesentlich reichhaltiger. Es gibt fünf *einfache Zeitformen*⁴⁰, die vom Verbstamm abgeleitet werden (vgl. Kurt 1995: 100f.):

I) Die **YOR-Gegenwart** ist die *bestimmte Gegenwart*. Sie drückt eine augenblicklich geschehende Handlung aus. Kennzeichen ihrer Bildung ist das Suffix ›-iyor‹, das an den Verbstamm angehängt wird, wobei das ›i‹ der gr. Vokalharmonie unterliegt: → çok çalış**ıyorum** [Infinitiv: çalışmak] (ich arbeite gerade viel).

⁴⁰ Die meisten türkischen Grammatiken vermeiden für das Tempussystem die lateinische Terminologie (*Präsens*, *Präteritum*, *Perfekt*, etc.) da sich diese nicht problemlos auf das Türkische anwenden lässt. In dieser Arbeit wird daher eine sinngemäße Übersetzung der türkischen Begriffe für die Zeiten gegeben (z.B.: unbestimmte Gegenwart), im übrigen werden die Zeiten nach ihren kennzeichnenden Suffixen benannt (z.B.: R-Gegenwart); vgl. Kurt 1995: 101.

II) Die **R-Gegenwart** ist die *unbestimmte Gegenwart*. Sie hat einen weiten Anwendungsbereich und drückt unter anderem Allgemeingültigkeit oder Gewohnheit aus. Kennzeichen ist das ›-r‹ (ggf. ›-er‹ oder ›-ir‹ nach der jeweiligen Vokalharmonie): → çok çalışırım (ich arbeite gewöhnlich viel).

III) Die **DI-Vergangenheit** ist die *bestimmte Vergangenheit*. Sie ist die erzählende Zeit und drückt ein Geschehen in der Vergangenheit aus. Kennzeichen ist das Suffix ›-di‹ (bzw. seine nach den Lautgesetzen geänderten Varianten): → çok çalıştım (ich habe viel gearbeitet).

IV) Die **MIŞ-Vergangenheit** ist die *unbestimmte Vergangenheit*. Sie gibt das Ereignis eines Geschehens als Zustand oder an sich zeitlose Aussagen in der Vergangenheit wieder. Im Deutschen kann man diese Zeit durch Zusätze wie ›wie es heißt‹ wiedergeben. Kennzeichen ist das Suffix ›-miş‹: → çok çalışmışım (ich soll viel gearbeitet haben, wie es heißt, habe ich viel gearbeitet).

V) Die **ECEK-Zukunft**: Kennzeichen dieser *Zukunftsform* ist das Suffix ›-ecek‹, das nach den Lautgesetzen auch in den Varianten ›-acak‹, ›-eceğ‹ und ›-acağ‹ auftreten kann: → çok çalışacağım (ich werde viel arbeiten).

Daneben gibt es die *zusammengesetzten Zeitformen* (14 an der Zahl), die sich aus einer Kombination der Suffixe der fünf einfachen Zeitformen bilden. Diese gliedern sich wiederum in drei Gruppen: die bestimmten Erzählformen, die unbestimmten Erzählformen und die Konditionalformen.

Mit den Suffixen ›-iyor‹ und ›-di‹ beispielsweise wird die *bestimmte Erzählform der bestimmten Gegenwart* gebildet.

Beispiel aus dem Text:

Yere göğe **koymuyordun** [Z. 3]
 ↳sich=sehr=bemühen- YOR-DI-2PS
Du bemühtest dich sehr

Die zusammengesetzten Zeitformen werden hier nicht näher erläutert, da ihr Gebrauch im Vergleich zu den fünf einfachen Zeitformen gering ist und sie somit für den beginnenden Türkischlerner nicht von Interesse sind. Einen Überblick über die Zeitformen gibt die Liste »Das Tempussystem im Türkischen« (siehe Anhang II.).

Weitere Verbformen

Neben diesen fünf einfachen und den aus ihnen gebildeten vierzehn zusammengesetzten Zeitformen, gibt es noch die **MEKTE**-Gegenwart, die den aktuellen Bezug des Ereignisses herausstellt: → çok çalış**maktayım** (ich bin gerade viel am Arbeiten). Diese Zeitform wird jedoch nicht sehr häufig verwendet.

Wünsche werden im Türkischen mit der **Wunsch-Befehlsform (Optativ)** gebildet. Das Suffix ›-e‹/ ›-a‹ (bzw. ›-ye‹/ ›-ya‹ bei vokalischem Auslaut) wird an den Verbstamm gehängt und drückt in der ersten Person ein *Wollen*, in den übrigen jedoch ein *Sollen* aus: → çok çalış**ayım** (ich möchte arbeiten).

Die **Möglichkeitsform** wird mit dem Suffix ›-e‹ (und seinen Varianten) und dem Verbstamm von ›bilmek‹ (dt.: wissen, können) gebildet. → çok çalış**abiliyorum** (ich kann viel arbeiten); çok çalış**abildim** (ich konnte viel arbeiten); çok çalış**abileceğim** (ich werde viel arbeiten können) usw.

Bei der **Unmöglichkeitform** entfällt das Verbum ›bilmek‹ und das verneinende Suffix ›-me‹ (›-ma‹) tritt an den durch ›-e‹ (und seine Varianten) erweiterten Stamm: → çok çalış**amam** (ich kann nicht viel arbeiten); çok çalış**amadım** (ich habe nicht viel arbeiten können) usw.

~ ° ~

Bemerkungen zur Lektion:

Der Gebrauch der unterschiedlichen Verbformen im Türkischen ist sehr vielfältig: Es gibt unterschiedliche Zeit- und Handlungsformen, Partizipien und Substantivierungen, die regelmäßig in der Alltagssprache des Türkischen verwendet werden. Bei der Entschlüsselung eines Textes ist Kreativität gefragt, um Verben in ihren verschiedenen Formen zu erkennen und ihre Bedeutung ins Deutsche zu übertragen.

Auch das Tempussystem des Türkischen ist wesentlich vielfältiger als das deutsche; es ist jedoch sehr regelmäßig und logisch aufgebaut. Daher empfiehlt es sich, anhand tabellarischer Übersichten einen Überblick über das gesamte Tempussystem zu geben. Da sich die Zeitsuffixe der Verben im Wesentlichen aus den fünf Suffixen der einfachen Zeitformen (YOR, R, DI, MIŞ, ECEK) bilden, ist das korrekte Erschließen der Zeitformen eines Textes anhand tabellarischer Übersichten gut möglich.

Die Formen, die häufig gebraucht werden und für eine Kommunikation oder das Verständnis eines Textes wichtig sind – dies sind hauptsächlich die fünf einfachen Zeitformen sowie die Wunsch- und Optativform –, können nach und nach geübt werden.

*Wort-für-Wort – Übersetzung***KAVRULDUK** (Mustafa Sandal)

Zerreißen-Psv-DI-1PP

*Wir wurden zerrissen***Beni eskisi kadar sevmiyorsun**

Mich früher so=wie(Postp.) lieben-nicht-YOR-2PS

*Du liebst mich nicht mehr wie früher***Eskisi gibi bakmıyorsun**

Früher wie(Postp.) schauen-nicht-YOR-2PS

*Du schaust nicht mehr wie früher***Yere göğe koymuyordun**

└sich sehr bemühen┐ -YOR-DI-2PS

*Du bemühtest dich sehr***Şimdi ne oldu**

Jetzt was werden-DI(3PS)

*Was ist jetzt (daraus) geworden?***Seni sevmek kader**

Dich lieben(Inf) Schicksal

*Dich zu lieben ist Schicksal***Kaybetmek de kader**

Verlieren(Inf) auch Schicksal

*(Dich) zu verlieren ist auch Schicksal***Yeter (!) yandık biz kül olduk**

Genug (!) verbrennen-DI-1PP wir Asche werden-DI-1PP

Genug! Wir sind verbrannt und zu Asche geworden

[...]

İsyân ettik (,) biz taş olduk

Kapitulation machen-DI-1PP wir Stein werden-DI-1PP

*Wir haben aufgegeben und sind zu Stein geworden***Savrula savrula savrulduk**

Aufwirbeln-„mit“ aufwirbeln-„mit“ aufwirbeln-Psv-DI-1PP

*Durch das Aufwirbeln wurden wir aufgewirbelt***Kavrula kavrula kavrulduk**

Zerreißen-„mit“ Zerreißen-„mit“ zerreißen-Psv-DI-1PP

*Durch das Zerreißen wurden wir zerrissen***Aşkın işveli cilveli**

Liebe-deine kokett reizvoll

*Deine Liebe ist kokett und reizvoll***Çıkamaz yollarında kaybolduk**

Sackgasse Weg-P-Poss-Lok verlorengehen-DI-1PP

Wir sind in den Sackgassen verloren gegangen

3.6 Beispiellektion 6: »Einfacher Satzbau«

Der Satzbau im Türkischen weicht stark von dem des Deutschen ab: Während die Reihenfolge der Satzglieder im Deutschen variieren kann, ist sie im Türkischen im Wesentlichen auf die Reihenfolge S-O-V (Subjekt-Objekt-Verb) festgelegt. Eine Umstellung der Satzglieder bewirkt immer die besondere Hervorhebung eines Wortes.

Das zentrale Glied im türkischen Satz ist das Verb am Ende. Es muss jedoch nicht unbedingt ein Verb vorhanden sein: Zum einen kann es durch ein Nomen mit angehängtem Hilfsverb- oder Lokativsuffix ersetzt werden, zum anderen durch die Partikel ›var‹ (= es gibt) bzw. ›yok‹ (= es gibt nicht). Stein (2004: 27) unterscheidet nach diesen Kriterien drei Grundmuster für die Bildung von einfachen Sätzen:

I) **Vorgangssätze** zeichnen sich durch das Verb am Satzende aus, das den Vorgang (bzw. die Handlung oder den Zustand) beschreibt. Die einfachste Form dieses Satzes besteht lediglich aus dem Verb selbst; Bsp.: ›Anlıyorum.‹ = (verstehen-YOR-1PS) Ich verstehe.

II) **Zuordnungssätze** können im Deutschen nach dem Schema ›X... ist... Y...‹ wiedergegeben werden. Da das Türkische kein Verb ›sein‹ besitzt, wird dies mit den Personalsuffixen oder dem Hilfsverbsuffix ›-dir‹ ausgedrückt, die an Nomen angehängt werden; Bsp.: ›Almanım.‹ = (deutsch-1PS) Ich bin deutsch.; ›O alman(dır).‹ = (Er/ sie deutsch(-,ist“).) Er/ sie ist deutsch.

III) **Existenzsätze** geben durch die Partikeln ›var‹ (es gibt) und ›yok‹ (es gibt nicht) an, ob etwas existiert oder nicht. Diese Partikeln stehen jeweils am Ende des Satzes; Bsp.: ›Tuvalet var.‹ = Es gibt eine Toilette.; ›Tuvalet yok.‹ = Es gibt keine Toilette.

In Bezug auf Personen bezeichnen die Partikeln den Besitz (bzw. Nicht-Besitz) einer Sache. Dabei wird an das Wort, das den besessenen Gegenstand bezeichnet, ein Possessivsuffix angehängt; Bsp.: ›Çocuğ-um var/ yok.‹ = (Kind-mein es=gibt/ es=gibt=nicht) Ich habe Kinder/ keine Kinder.

Diese drei einfachen Satztypen werden im Folgenden anhand des Beispieltextes näher erläutert. Der Textausschnitt ist aus dem Kinderbuch »Momo« von Michael Ende (S. 13-15) und ist somit vom Wortschatz und vom semantischen Inhalt der Sätze auch für Sprachanfänger geeignet. Es handelt sich um eine Gesprächssituation: Momo ist in das alte Amphitheater der Stadt eingezogen; die Leute aus der Nachbarschaft kommen zu ihr um zu sehen, wer dieses seltsame Mädchen ist und woher es kommt. In der wörtlichen Rede kommen neben einfachen Aussagesätzen auch verneinte Formen und Fragen vor, deren Bildung ebenso im Anschluss thematisiert wird.

Zeile [...]

- 1 Adamlardan biri, “Ya, demek burası hoşuna gitti?” diye sordu.
- 2 Momo, “Evet” dedi.
- 3 “Burada mı yerleşmek istiyorsun?”
- 4 “Evet öyle.”
- 5 “Seni bir bekleyenin yok mu?”
- 6 “Hayır.”
- 7 “Yani evine dönmeyecek misin?”
- 8 “Benim evim burası.”
- 9 “Buraya nerden geldin?”
- 10 Momo eliyle uzaklardan anlamına gelen bir işaret yaptı. Adam tekrar sordu:
- 11 “Annen baban kim senin?”
- 12 Çocuk ordakilerin yüzlerine baktıktan sonra bilmem anlamında omuzlarını silkti.
- 13 İnsancıklar birbirlerine bakıp iç çektiler. Adam tekrar konuştu:
- 14 “Sakin korkma, seni kovmayız. Sana yardım ederiz.”
- 15 Momo pek emin değildi ama başını salladı.
- 16 “Adın Momo’ydu değil mi?”
- 17 “Evet.”
- 18 “Güzel bir ad. Ama ben şimdiye kadar hiç duymadım. Sana bu adı kim taktı?”
- 19 “Ben, kendim.”
- 20 “Sen kendin mi taktın?”
- 21 “Evet...”
- 22 “Ne zaman doğdun?”
- 23 Momo biraz düşündü, sonra dedi ki:
- 24 “Hatırladığım kadarıyla hep varım.”
- 25 “Peki senin hiç teyzen, amcan, dayın, büyükannen, yani yanlarına gideceğin bir
- 26 akraban yok mu?”
- 27 Momo, adamın yüzüne bakarak bir süre suste. Sonra mırıldandı.
- 28 “Benim evim burası.”
- 29 “Tamam” dedi adam, “ama sen daha çocuksun. Kaç yaşındasın bakayım?”
- 30 “Yüz” dedi Momo, çekinerek.
- 31 Herkes bunu şaka zannederek güldü.
- 32 “Şimdi doğru söyle kaç yaşındasın?”
- 33 “Yüz iki” dedi Momo, bu defa daha düşünceli bir tavrıla. [...]

o *Wörtliche Rede in türkischen Texten*

Bei der Wiedergabe wörtlicher Rede im Türkischen werden häufig Spiegelstriche verwendet, die die wörtliche Rede einleiten. Im vorliegenden Beispieltext jedoch wurden die weniger gebräuchlichen, beidseitig obenstehenden Anführungszeichen verwendet, wie man sie beispielsweise aus dem Englischen kennt. Formulierungen wie ›sagte sie‹, ›fragte er‹ usw. werden im Türkischen häufig mit einem Partizip gebildet, z.B.: ›diye sordu‹ = (sagend fragte) fragte er/ sie.

Die wörtliche Rede kann in den Satz des Erzähltextes eingebaut sein, z.B.:

Adamlardan biri, “Ya, demek burası hoşuna gitti?” **diye sordu.** [Z. 1]
 Mann-P-Abl einer-Akk, „So, das=heißt hier ^Lgefallen-DI(3PS)^J?“ sagend fragen-DI(3PS).
 „So, das heißt also, es gefällt dir hier?“ fragte einer der Männer.

Momo, “Evet“ **dedi.** [Z. 2]
 Momo, “Ja” sagte.
 „Ja“, sagte Momo.

o *Drei Grundtypen des einfachen Satzbaus*

I) Vorgangssätze: Zentral ist in diesen Sätzen das Verb.

Momo, “Evet“ **dedi.** [Z. 2]
 Momo, “Ja” sagen-DI(3PS).
 „Ja“, sagte Momo.

Sonra **mırıldandı.** [Z. 27]
 Dann murmeln-DI(3PS).
 Dann murmelte sie.

“Sana yardım **ederiz.**” [Z. 14]
 “Dir(Dat) Hilfe machen-R-1PP.“
 “Wir helfen dir.”

“Yüz” **dedi** Momo, çekinerek. [Z. 30]
 “Hundert” sagen-DI(3PS) Momo, schüchtern.
 “Hundert”, sagte Momo schüchtern.

In einem Satz können mehrere Vorgänge miteinander verknüpft werden. In diesem Fall erhält der Satz mehrere gleichwertige Verben. Bei der Konjunktion ›-ip‹ (= ›und‹) (gr. Vokalharmonie), die an den Stamm des ersten Verbs angehängt wird, enthält lediglich das zweite Verb eine Personalendung:

İnsancıklar birbirlerine **bakıp iç çektiler.** [Z. 13]
 Mensch-“lein“-P gegenseitig schauen-und Atem ziehen-DI-3PP.
 Die Leute schauten sich gegenseitig an und seufzten.

Die **Verneinung** der Vorgangssätze wird durch die Verneinung des Verbs bewirkt:

“Sakin kork**ma**, seni kov**mayız.**” [Z. 14]
 “(Interj.) fürchten-**nicht**(Imp), dich verscheuchen-**nicht**-A=wollen-1PP.”
 Hab keine Angst, wir wollen dich nicht verscheuchen.“

“Ama ben şimdiye kadar hiç duym**adım.**” [Z. 18]
 “Aber ich jetzt-Dat bis(Postp) nie hören-**nicht**-DI(3PS).“
 “Aber ich habe ihn bis jetzt noch nie gehört.”

Die **Frageform** der Vorgangssätze kann entweder mit Fragewörtern oder mit der Fragepartikel ›-mi-‹ (gr. Vokalharmonie) gebildet werden. Letztere ist der Verneinungspartikel sehr ähnlich, die Suffixe können aber anhand ihrer Stellung leicht unterschieden werden: während die Verneinungspartikel direkt an den Verbstamm angehängt wird, wird die Fragepartikel vor das Personalsuffix gestellt und vom Verbstamm und seinem Zeitsuffix getrennt geschrieben:

“Anl-ıyor mu -sun? ”	Aber:	“Anla- m -ıyor-sun.”
„Verstehen-YOR (?) -2PS?“		„Verstehen- nicht -YOR-2PS.”
„ <i>Verstehst du?</i> “		„ <i>Du verstehst nicht.</i> “

Eine verneinte Frage wird also folgendermaßen gebildet:

Verbstamm	Verneinung	Zeitsuffix	Fragepartikel	Personalsuffix
Anla	-m	-ıyor	mu	-sun?
<i>Verstehen</i>	<i>-nicht</i>	<i>-YOR</i>	<i>(?)</i>	<i>-2PS?</i>
= Verstehst du nicht?				

Beispiel aus dem Text:

“Yani evine dön-**me**-yecek **misin?**” [Z. 7]
 “Wirklich Haus-dein-Dat zurückkehren-**nicht**-wollen (?) -du?”
 „*Du willst wirklich nicht in dein Haus zurückkehren?*“

Soll die Betonung der Frage auf einem bestimmten Wort liegen, kann dieses hervorgehoben werden, indem die Fragepartikel direkt dahinter gestellt wird. Auch der Akzent liegt immer auf der Silbe *vor* der Fragepartikel.

“Burada **mi** yerleşmek istiyorsun?” [Z. 3] [Betonung auf ›burada‹]
 “Hier (?) wohnen wollen-YOR-2PS?”
 „*Hier willst du wohnen?*“

“Sen kendin **mi** taktın?” [Z. 20] [Betonung auf ›(sen) kendin‹]
 “Du selbst (?) geben-DI-2PS?”
 „*Du selbst hast ihn dir gegeben?*“

Aus Vorgangssätzen können ebenso Fragen mit Fragewörtern gebildet werden; dabei ist zu beachten, dass immer entweder die Fragepartikel oder ein Fragewort vorkommt, nicht jedoch beides.

“Buraya **nerden** geldin?” [Z. 9]
 “Hierher **woher** kommen-DI-2PS?”
 „*Wo kommst du her?*“

“Sana bu adı **kim** taktı?” [Z. 18]
 “Dir diesen Namen-Poss **wer** geben-DI(3PS)?”
 „*Wer hat dir den Namen gegeben?*“

“**Kaç** yaşındasın bakayım?” [Z. 29]
 “**Wie=viel** Jahr-Poss-Lok-dein sehen-A-1PS ”
 „*Wie alt bist du (lass mal sehen)?*“

“Ne zaman doğdun?” [Z. 32]
 “**Wann** geboren-DI-2PS?”
 „*Wann bist du geboren?*“

II) Zuordnungssätze: Diese Sätze entsprechen im Deutschen dem Satzbau: ›X... ist... Y...‹.

Am Ende des Satzes steht ein Nomen mit dem Hilfsverbsuffix⁴¹ ›sein‹:

“Tamam” dedi adam, “ama sen daha çocuksun.” [Z. 29]

“Okay” sagen-Di(3PS) Mann, “aber du noch Kind-**bist**(Hilfsverbsuffix ›sein‹ 2PS).”

„Gut“, sagte der Mann, „aber du bist noch ein Kind.“

Bei der 3. Person ist zu beachten, dass das Hilfsverbsuffix gänzlich entfallen kann:

“Güzel bir ad.” [Z. 18]

„Schön ein Name.“

„Ein schöner Name.“

“Benim evim burası.” [Z. 8]

„Mein Haus-Poss1PS=mein hier.“

„Mein zu Hause ist hier.“

Bildung von Fragen: Die Fragepartikel ›mi‹ (gr. Vokalharmonie) wird vor das Hilfsverbsuffix gesetzt und von dem Wort, an dem jenes angehängt war, getrennt geschrieben.

Sen daha çocuk **mu**-sun?

Du noch Kind (?) -bist?

Bist du noch ein Kind?

Auch hier können Fragen mit einem Fragewort gebildet werden, die Fragepartikel entfällt:

“Annen baban **kim** senin?” [Z. 11]

“Mutter-deine Vater-dein **wer** deine?”

„Wer sind deine Eltern?“

Die **Verneinung** der Zuordnungssätze wird mit den Wort ›değil‹ (= nicht) gebildet.

Momo pek emin **değildi** ama başını salladı. [Z. 15]

Momo sehr sicher **nicht**-DI(3PS) aber Kopf-Poss=ihren-Akk nicken-DI(3PS).

Momo war sich nicht so sicher, aber sie nickte mit ihrem Kopf.

Die verneinte Frage mit ›değil‹ und ›mi‹:

“Adın Momo’ydu **değil mi**?” [Z. 16]

“Name-Poss=dein Momo’-DI **nicht (?)** ?”

“Du heißt Momo, nicht wahr?”

⁴¹ Eine Übersicht über das Hilfsverbsuffix findet sich in Beispiellektion 4, Kap. IV – 3.4.

III) Existenzsätze werden mit den Partikeln ›var‹ = es gibt und ›yok‹ = es gibt nicht gebildet. Bezogen auf den Besitz von Personen können Existenzsätze im Deutschen durch das Verb ›haben‹ wiedergegeben werden. Im Türkischen wird an das Wort, das den Gegenstand des Besitzes bezeichnet, ein Possessivsuffix⁴² angehängt.

“Seni bir bekleyen**in** var.”

“Dich ein wartend-**Poss2PS=dein** es=gibt.”

„Es gibt jemanden, der auf dich wartet.“

“Seni bir bekleyen**in** yok.”

“Dich ein wartend-**Poss2PS=dein** es=gibt=nicht.”

„Es gibt keinen, der auf dich wartet.“

Possessivpronomen, die dem Gegenstand des Besitzes vorangestellt sind, werden nur gebraucht, wenn sie besonders betont werden:

“**Senin** hiç teyzen, amcan, day**ın**, büyükannen yok.”

“**Dein** kein Tante*-**Poss2PS=deine**, Onkel*-**dein**, Onkel-**dein**, Großmutter-**deine** es=gibt=nicht.“

„Du hast keine Tante, keinen Onkel und keine Großmutter.“

* Die Bezeichnungen für Familienmitglieder sind im Türkischen differenzierter als im Deutschen: »teyze« bezeichnet die Schwester der Mutter, »hala« die Schwester des Vaters; »amca« heißt der Bruder des Vaters und »dayı« der Bruder der Mutter.

Fragen werden mit der Fragepartikel gebildet, die hinter ›var‹ bzw. ›yok‹ gestellt wird:

“Seni bir bekleyenin yok **mu**.” [Z. 16]

“Dich ein wartend-dein es=gibt=nicht (?) ?”

„Gibt es niemanden, der auf dich wartet?“

“Peki **senin** hiç teyzen, amcan, day**ın**, büyükannen [...] yok **mu**.” [Z. 25f.]

“Okay dein kein Tante-dein, Onkel-dein, Onkel-dein, Großmutter-dein [...] es=gibt=nicht (?) ?”

„Hast du keine Tante, keinen Onkel und keine Großmutter?“

An ›var‹ und ›yok‹ können auch die Personalendungen in der Bedeutung von »existieren« treten (vgl. Moser-Weithmann 2001: 88):

“Hartırladığ**ım** kadarıyla hep **varım**.” [Z. 24]

“Erinnern-DIK-1PS soweit immer existiere-ich.”

„Soweit ich mich erinnern kann, war ich immer schon da.“

o Vokabeln und Floskeln, die bei einem Gespräch weiterhelfen

türkisch:	deutsch:	Wort-für-Wort/ Bemerkung:
evet / hayır	ja / nein	
var	es gibt	
yok	es gibt nicht	
...var mı?	Gibt es...? Haben Sie...?	
Ne var ne yok?	Wie geht's, wie steht's?	Was gibt=es was gibt=es=nicht?
Tamam.	In Ordnung. Einverstanden.	(Diese Floskeln werden im Türkischen sehr häufig verwendet.)
Tamam mı?	In Ordnung? Einverstanden?	
değil	nicht	(Verneinung von Sätzen, in denen kein Verb vorkommt.)
-dir/ değildir	ist/ ist nicht	(Hilfsverbsuffix ›sein‹ der 3. Person)

⁴² Eine Übersicht über die Possessivsuffixe findet sich in Beispiellektion 1, Kap. IV – 3.1 und Beispiellektion 4, Kap. IV – 3.4.



Bemerkungen zur Lektion

Anhand des Textausschnitts wurde der einfache Satzbau des Türkischen erarbeitet, der notwendig ist, um selbstständig Sätze in der Fremdsprache bilden zu können. Die hier erworbenen ›Bausteine‹ ermöglichen es dem Lerner, die Sätze nach den eigenen Bedürfnissen zu bilden, z.B. indem die benötigten Vokabeln an den entsprechenden Stellen im Satz ausgetauscht werden. Für die korrekte und spontane produktive Anwendung bedarf es – wie bei der Produktion von Sprache allgemein – einer intensiveren Übung.



Wort-für-Wort – Übersetzung

Momo (Michael Ende)

[...]

Adamlardan biri, “Ya, demek burası hoşuna gitti?” diye sordu.

Mann-P-Abl einer-Akk, „So, also hier ^Les gefällt dir hier^L?“ sagend(Part) fragen-DI(3PS).

„So, es gefällt dir hier also?“ fragte einer der Männer.

Momo, “Evet” dedi.

Momo, “Ja” sagen-DI(3PS).

„Ja“, sagte Momo.

“Burada mı yerleşmek istiyorsun?”

„Hier-Lok (?) niederlassen möchten-YOR-2PS?“

„Und du möchtest hier bleiben?“

“Evet öyle.”

“Ja, so.”

„Ja, gern.“

“Seni bir bekleyen yok mu?”

“Dich ein warten-YENIN nicht (?) ?“

„Aber erwartet dich denn niemand?“

“Hayır.”

“Nein.”

„Nein.“

“Yani evine dönmeyecek misin?”

“Das=heißt Haus-dein-Dat zurückkehren-nicht-YECEK (?) -2PS?“

„Das heißt, du möchtest nicht nach Hause zurückkehren?“

“Benim evim burası.”

„Mein Haus-mein hier.“

„Ich bin hier zu Hause.“

“Buraya nerden geldin?”

„Hierher woher kommen-DI-2PS?“

„Wo kommst du her?“

Momo eliyle uzaklardan anlamına gelen bir işaret yaptı.

Momo Hand-mit weit-PI-Abl bedeuten(Part) kommend eine Geste machen-DI.

Momo machte mit ihrer Hand eine Geste, die bedeuten sollte, dass sie von weit her komme.

Adam tedrar sordu: “Annen baban kim senin?”

Mann wieder fragen-DI: „Mutter-deine Vater-dein wer deine?“

„Wer sind deine Mutter und dein Vater?“ fragte wieder der Mann.

Çocuk ordakilerin yüzlerine baktıktan sonra bilmem anlamında

Kind ^{└dort-KI-P-Gen Gesicht-P-Poss┐} Dat schauen-TIKTAN später „ich=weiß=nicht“

Nachdem es ihnen ins Gesicht geschaut hatte, zuckte das Kind mit den Schultern,

omuzlarını silkti.

Schulter-P-Poss(=ihre)-Akk zucken-DI(3PS).

was „ich weiß nicht“ bedeuten sollte.

İnsancıklar birbirlerine bakıp iç çektiler.

Mensch-CIK(Diminutiv)-P sich=gegenseitig-P-Dat schauen-und Atem ziehen-DI-3PP.

Die Leute schauten sich an und seufzten.

Adam tekrar konuştu: “Sakın korkma, seni kovmayız. Sana yardım ederiz.”

Mann wieder fragen-DI: „(Interj) fürchten-nicht=Imp, dich verscheuchen-nicht-1PP. Dir ^{└helfen-R-1PP┐}.“

Wieder sprach der Mann: „Keine Angst, wir wollen dich nicht verscheuchen. Wir helfen dir.“

Momo pek emin değildi ama başını salladı.

Momo sehr überzeugt nicht-DI aber Kopf-ihren-Akk nicken-DI.

Momo war nicht sehr überzeugt, aber sie nickte mit ihrem Kopf.

“Adın Momo’ydu değil mi?”

“Name-dein Momo’DI(3PS) nicht (?) ?“

„Dein Name war Momo, nicht wahr?“

“Evet.”

„Ja.“

„Ja.“

“Güzel bir ad. Ama ben şimdiye kadar hiç duymadım. Sana bu adı kim taktı?”

„Schön ein Name. Aber ich jetzt-Dat bis=Post nie hören-nicht-DI-1PS. Dir diesen Namen wer geben-DI?“

„Ein schöner Name. Aber ich habe ihn noch nie gehört. Wer hat dir diesen Namen gegeben?“

“Ben, kendim.”

„Ich, selbst-1PS.“

„Ich selbst.“

“Sen kendin mi taktın?”

„Du selbst-2PS (?) geben-DI-2PS?“

„Du selbst hast ihn dir gegeben?“

“Evet...”

„Ja...”

„Ja...”

“Ne zaman doğdun?”

„L Wann J geboren-DI-2PS?“

„Wann bist du geboren?“

Momo biraz düşündü, sonra dedi ki:

Momo ein=wenig denken-DI, dann sagen-DI sie:

Momo dachte ein wenig nach, dann sagte sie:

“Hatırladığım kadarıyla hep varım.”

„Erinnerung-LA“mit?“-DIĞI-1PS soweit-IYLA immer vorhanden-1PS.“

„Soweit ich mich erinnere war ich immer schon da.“

“Peki senin hiç teyzen, amcan, dayın, büyükannen, yani yanlarına

“Okay dein keine Tante-Poss=deine(Schwester der Mutter), Onkel-dein(Bruder des Vaters), Onkel-dein(Bruder der Mutter), Großmutter, wirklich Seite-P-Poss-Dat

“Also, hast du wirklich keine Tante, keinen Onkel und keine Großmutter; gibt es von keiner

gideceğin bir akraban yok mu?”

kommen-ECEK-Poss ein Verwandter-dein es=gibt=nicht (?) ?“

Seite einen Verwandten?“

Momo, adamın yüzüne bakarak bir süre sustu.

Momo, Mann-Gen Gesicht-Poss-Dat anschauen-ARAK eine Weile schweigen-DI(3PS).

Momo schaute dem Mann ins Gesicht und schwieg eine Weile.

Sonra mırıldandı. “Benim evim burası.”

Dann murmeln-DI(3PS). „Mein Haus-Poss=mein hier.“

Dann murmelte sie: „Ich bin hier zu Hause.“

“Tamam” dedi adam, “ama sen daha çocuksun.

“Okay” sagen-DI Mann, “aber du noch Kind-sein=2PS.

“Gut”, sagte der Mann, “aber du bist noch ein Kind.

Kaç yaşındasın bakayım?”

„Wie alt bist du J schauen-wollen-1PS.

Wie alt bist du eigentlich (wörtl.: will mal sehen)?

“Yüz” dedi Momo, çekinerek.

„Hundert“ sagen-DI(3PS) Momo, (sich) scheuen-EREK.

„Hundert“, sagte Momo schüchtern.

Herkes bunu şaka zannederek güldü.

Jeder dies Scherz glauben-DEREK lachen-DI(3PS).

Alle hielten dies für einen Scherz und lachten.

“Şimdi doğru söyle kaç yaşındasın?”

„Jetzt aufrichtig sag(IMP=2PS) wieviel Jahr-

„Jetzt sag ehrlich, wie alt bist du?“

“Yüz iki” dedi Momo, bu defa daha düşünceli bir tavırla.

„Hundert zwei“ sagen-DI(3PS) Momo, dieses Mal schon nachdenklich eine Miene-„mit“.

„Hundertzwei“, sagte Momo, diesmal schon mit nachdenklicherer Miene.

[...]

4. Ergebnisse einer Befragung zum Türkischlernen

Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine Befragung mit erwachsenen Türkischlernern an Volkshochschulen durchgeführt. Ziel war, die Akzeptanz der Methode des Lernens auf der Grundlage der Lesekompetenz in einem ersten Meinungsbild zu erfragen. Die Umfrage umfasste eine Erläuterung des Fremdsprachenansatzes anhand eines türkischen Textes und einen zweiseitigen Fragebogen (siehe Anhang III.).

Aufgrund der geringen Anzahl der erhobenen Daten ist die Umfrage nicht repräsentativ: Von 45 ausgegebenen Fragebögen kamen 15 Exemplare zurück, das entspricht einem Rücklauf von 33%.

Der Tenor der Antworten war wie folgt:

1. *Zum Türkischlernen allgemein:*

Bei der Frage nach der Gewichtung der vier Sprachkompetenzen wurde an erster Stelle das Verstehen und an zweiter Stelle auch das Sprechen genannt. Das Lesenlernen wurde vergleichsweise als weniger wichtig angesehen, von noch geringerem Interesse war das Schreibenlernen. Alle Befragten sprachen mindestens eine weitere Fremdsprache; der Nutzen dieser Fremdsprachenkenntnisse wurde zumeist eher als gering angesehen. Zwei der Befragten – beide haben Kenntnisse in zwei weiteren indoeuropäischen Fremdsprachen – bemerkten jedoch, dass das Erlernen einer weiteren Fremdsprache leichter falle, auch wenn es keine großen Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen gäbe: ›[...] wer mehrere Sprachen gelernt hat, lernt eine neue immer irgendwie leichter.‹

2. *Zur türkischen Grammatik:*

Etwa die Hälfte der Befragten bezeichneten die Grammatik als schwierig zu erlernen, fünf Personen fanden doch auch Spaß daran und neun Personen zeigten Interesse an der Grammatik. Eine deutliche Mehrheit stufte ihr Erlernen als wichtig für das Sprechen ein und gab an, dass das Lesen von Texten helfe, die grammatischen Strukturen zu begreifen. Zwei der Befragten bemerkten, dass die türkische Grammatik ›regelmäßig und damit einfach zu erlernen‹ sei. Eine weitere Person ergänzte, dass auch für das Sprechen ein früher Beginn der Grammatikvermittlung wichtig sei: ›Mit der Grammatik sollte sehr früh angefangen werden, denn es ist sehr frustrierend, keine vernünftigen Sätze sprechen zu können, auch wenn sie nur kurz sind.‹

3. *Zum Lesen des Türkischen:*

Die Mehrheit der Befragten gab an, im Allgemeinen gerne und viel zu lesen und Spaß daran zu haben, einen türkischen Text zu entschlüsseln sowie unbekannte Vokabeln im Wörterbuch nachzuschlagen. Elf der fünfzehn Personen glauben zudem, dass das Lesenkönnen eine gute Grundlage für das Sprechenlernen sei. Eine Person bemerkte über den Nutzen des Lesens für die Aussprache und das Verstehen: ›Laut zu lesen fördert immer die Aussprache und hilft dann auch beim Verstehen.‹ Eine weitere gab ihre Gedanken zu den unterschiedlichen Anforderungen des Lesens und des Verstehens wieder: ›Lesen kann man relativ schnell, sobald man die Sprache begriffen hat. Aber bis man etwas versteht und antworten kann, vergeht 3x soviel Zeit!‹

4. *Zum türkischen Beispieltext »Bavyera«:*

In Bezug auf das Verstehen des Beispieltextes gaben mehr als zwei Drittel der Befragten an, dass sie a) das Wissen um den Kontext, b) die Eigennamen und Zahlen, c) die internationalen Wörter und d) das Wissen, dass das Verb am Ende steht, als hilfreich empfanden.

5. *Zur Lernmethode des Leseverstehens:*

Dreizehn Personen vermerkten, dass die Ausführungen zur Lesemethode verständlich seien. Von den dreizehn gaben wiederum zehn an, dass diese ihnen speziell beim Verstehen des Beispieltextes geholfen hätten. Auf die Frage, ob sie das Gefühl bekommen hätten, einen weiteren Überblick über die türkische Sprache und ihre Charakteristika erlangt zu haben, antworteten zwei der Befragten mit nein und drei enthielten sich einer Antwort; die übrigen gaben eine positive Rückmeldung und begründeten dies beispielsweise durch eine ›gut verständliche Systematik‹: ›Ja, durch Allgemeingültigkeit wird einiges logischer und übersichtlicher.‹ ›Die Erklärungen machen vieles klarer.‹

~°~

Schlussfolgerungen

Die durchgeführte Umfrage kann nur als Anhaltspunkt gelten und lässt aufgrund der geringen Quantität keine repräsentativen Aussagen zu. Es ist jedoch zu bemerken, dass viele der Befragten eine systematische Herangehensweise an die Fremdsprache begrüßten: Das Erlernen der Grammatik wurde zumeist als wichtig und auch interessant angesehen; die anhand des Beispieltextes aufgezeigten Charakteristika der türkischen Sprache waren für sie im Allgemeinen verständlich und hilfreich. In einigen Bemerkungen zeigte sich, dass die

erwachsenen Lerner die Struktur des Türkischen kontrastiv zum Deutschen sahen und sich der Unterschiede der Sprachsysteme wohl bewusst waren. Andere gaben an, durch die Ausführungen zur Lesemethode einen »klarerer Blick« bekommen zu haben. Obwohl in ihren Kursen mehr Gewicht auf dem Erlernen des Hörverstehens und Sprechens lag, wurde durchaus der Nutzen der Lesekompetenz für das Verstehen der Grammatik und auch für den Erwerb der Sprechfähigkeit gesehen.

Die Beispiellektionen haben gezeigt, dass sich anhand von geschriebenen Texten viele Regeln des türkischen Sprachbaus ableiten lassen, die dem Lerner für den späteren Erwerb der Sprechfertigkeit – die für viele die wichtigste fremdsprachliche Kompetenz darstellt – von großem Nutzen sind.

Der insgesamt positive Tenor der Rückmeldungen bedeutet eine grundlegende Akzeptanz des auf der Lesekompetenz basierenden Fremdsprachenansatzes. Eine weitere Erforschung der Übertragbarkeit dieser Methode auf nicht-indoeuropäische Sprachen erscheint sinnvoll.

FAZIT

Ausgangslage dieser Arbeit war, die neuen Ansätze im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene, die einen kontrastiven Vergleich von Sprachen vornehmen und den Einstieg in die Fremdsprache über das Lesen verfolgen, genauer in den Blick zu nehmen. Bislang wurde diese Methodik ausschließlich für Sprachen der indoeuropäischen Gruppe erprobt und insbesondere im Bereich der drei großen Sprachfamilien Europas – der romanischen, germanischen und slawischen – erfolgreich angewendet. Anliegen dieser Arbeit war es nun, diese neuen Lehr-/ Lernmethoden in Hinblick auf ihre Übertragbarkeit auf nicht-indoeuropäische Sprachen – entwickelt am Fall des Türkischen – zu untersuchen.

In Teil I wurden zunächst die theoretischen Grundlagen erarbeitet: Eine genauere Betrachtung dieser Methodik machte deutlich, dass ihr Vorteil nicht allein im Nutzen der Sprachverwandtschaft begründet ist. Durch den kontrastiven Vergleich der Sprachen werden neben deren Gemeinsamkeiten insbesondere auch die Unterschiede der sprachlichen Strukturen aufgezeigt. Das Kontrastieren von Sprachen lässt sich am effektivsten auf der schriftlichen Ebene praktizieren, daher bietet sich der Einstieg in die Fremdsprache über das Lesen an. Der systematische Vergleich und das Aufstellen von Regeln kommen dem Lernverhalten eines Erwachsenen sehr entgegen. Zudem ist die Lesekompetenz für den erwachsenen Lerner am leichtesten zu erwerben und der auf dieser Grundlage aufbauende Erwerb der Sprechfertigkeit vollzieht sich im Anschluss schneller. Der modulare Aufbau des Kurses, in dem die Ziele auf den Erwerb von Teilkompetenzen ausgerichtet sind, fördert nicht nur die Motivation und das individuelle Lernen. Das Modul zum Leseerwerb stellt insbesondere auch den Nutzen der passiven Sprachkenntnisse heraus, die den Lerner bereits zu einer erfolgreichen Kommunikation befähigen können. Dies ist im Hinblick auf die Vielsprachigkeit in Europa von großer Bedeutung.

Für die konkrete Übertragung der Methodik wurde das Türkische als nicht-indoeuropäische Sprache ausgewählt. Es wurde zunächst ein Überblick über die Sprachgeschichte und die wesentlichen phonologischen, morphologischen sowie syntaktischen Merkmale der Sprache gegeben und diese im Vergleich zum Deutschen gesetzt (Teil II). Im Rahmen der Betrachtung des Türkischen als Fremdsprache in Deutschland wurde eine Sichtung der derzeitig verwendeten Lehrwerke deutscher Sprache vorgenommen (Teil III).

In einem IV. Teil wurde schließlich die praktische Übertragung der Fremdsprachenansätze auf das Türkische geleistet. Es wurde ein Konzept für das Modul der Lesekompetenz erstellt und in Beispiellektionen ein Ausblick auf die Möglichkeiten seiner Anwendung gegeben. Anhand der sechs entwickelten Lektionen für das Türkische können folgende Ergebnisse

herausgestellt werden: Durch das anfängliche Beschränken auf die eine Kompetenz des Leseverstehens wird das Anfängerniveau im Bereich des grammatischen Verständnisses schnell überwunden. Anhand der Beispieltex te können vielfältige Charakteristika der Sprache aufgezeigt werden. In den Texten werden Eigennamen und Internationalismen leicht erkannt und der Kontext sowie das Vorwissen des Lerners können bei der Erschließung des semantischen Inhalts aktiv genutzt werden. Die Wort-für-Wort – Übersetzungen der Beispieltex te unterstützen ihrerseits das Sichtbarmachen der spezifischen Sprachstrukturen. Einen Ausblick auf den späteren Erwerb der Sprechfertigkeit auf der Grundlage der durch Lesekompetenz erworbenen Fähigkeiten gab die Beispiellektion sechs. Eine erste Erhebung des Meinungsbildes von erwachsenen Türkischlernern an Volkshochschulkursen machte deutlich, dass diese durchaus Interesse an einer solchen Lesemethode zeigen.

Die in dieser Arbeit vorgenommenen Untersuchungen haben gezeigt, dass eine Anwendung der neuen Fremdsprachenansätze auf das Türkische äußerst sinnvoll und die Erstellung eines Kurskonzeptes auf der Grundlage der Lesekompetenz praktikabel ist. Da das Türkische aufgrund seiner Eigenschaft als nicht-indoeuropäische Sprache keine Verwandtschaft zu den Sprachen der indoeuropäischen Gruppe aufweist, kann sie als Stellvertreter für alle Sprachen gelten, die dieses Merkmal gemeinsam haben. Die Ergebnisse, die sich in Bezug auf die Übertragbarkeit der Methodik auf das Türkische herausstellen, gelten somit für nicht-indoeuropäische Sprachen allgemein. Erst die konkrete Anwendung auf *eine* dieser Sprachen muss deren spezifische Charakteristika berücksichtigen und speziell an die besonderen Anforderungen der jeweiligen Sprache angepasst werden.

Im begrenzten Rahmen dieser Arbeit wurden die Möglichkeiten der Übertragung dieser Lehr-/ Lernmethodik auf nicht-indoeuropäische Sprachen aufgezeigt und die Anwendung exemplarisch am Beispiel des Sprachenpaares Türkisch – Deutsch entwickelt. Die neueren Forschungen der Fremdsprachenansätze in Europa zeigen zudem, dass auf der Grundlage des kontrastiven Vergleichs der Blick auf *mehrere* Sprachen einer Gruppe gleichzeitig gerichtet werden kann. So ermöglicht beispielsweise die Lesemethode EuroComRom⁴³ den parallelen Erwerb von passiven Kenntnissen in sechs romanischen Sprachen. Somit ist nicht nur die Anwendung der Methodik auf einzelne nicht-indoeuropäische Sprachen praktikabel, sondern es bietet sich auch an, den kontrastiven Vergleich mehrerer Sprachen einer Gruppe vorzunehmen und darauf aufbauend ein Lehr-/ Lernmodul zum Erwerb der Lesekompetenz in mehreren Fremdsprachen zu entwickeln. Diese Überlegungen eröffnen vielfältige neue

⁴³ Vgl. Klein/ Stegmann (2000): EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können.

Forschungsmöglichkeiten eines weiten und für die Fremdsprachendidaktik bisher nicht bearbeiteten Felds, das interessante Ergebnisse erwarten lässt.

ANHANG

I. Lautwert der Grapheme im Türkischen

Grapheme	Lautwert	Aussprache
A	a	[a] dunkles, bzw. helles [a] wie in <i>Bahn</i> , hat
B	b	[b] wie im Deutschen
C	c	[dʒ] stimmhaft wie in <i>Gin</i>
Ç	ç	[tʃ] stimmlos wie in <i>Matsch</i>
D	d	[d] wie im Deutschen
E	e	[ɛ] offen wie in <i>Bett</i>
F	f	[f] wie im Deutschen
G	g	[g] wie im Deutschen
Ğ	ğ	yumuşak g: steht nie im Anlaut
		[:] 1. Nach Hinterzungenvokalen dient es zur
		Längung z.B. <i>dağ</i> = [da:] oder es wird
		[ɣ] nur sehr schwach artikuliert
		[j] 2. Zwischen Vorderzungenvokalen ist es [j]
		z.B. <i>eğer</i> = [ɛjɐr]
H	h	[h] Wird immer ausgesprochen, also auch im
		Gegensatz zum Deutschen auch im In- und Aus-
		laut, dient also nie der Dehnung.
		[h], [χ] im Auslaut bei arabischen und persischen
		Lehnwörtern, klingt dann wie ein schwaches [x]
		kurz, meist unbetont, ähnelt dem Deutschen [ə]
I	ı	[i]
İ	i	[i]
J	j	[ʒ] nur in Fremdwörtern, wie „ <i>Jalousie</i> “
K	k	[k]
L	l	[l]
		[ɫ] in der Umgebung von hinteren Vokalen
M	m	[m]
N	n	[n]
O	o	[ɔ]
Ö	ö	[œ]
P	p	[p]
R	r	[r]
		[ɾ] immer apikal,
		im Auslaut mit deutlicher Reibung
S	s	[s]
Ş	ş	[ʃ]
T	t	[t]
U	u	[u]
Ü	ü	[y]
V	v	[v]
Y	y	[j]
Z	z	[z]

Aus: Rieder 2000: 54.

II. Das Tempussystem im Türkischen

(Nach: A. Kurt (1995): Tempusbedeutung und Tempusgebrauch in der Gegenwartssprache des Deutschen und des Türkischen. München, S.100f.)

Die Bezeichnungen sind den türk. Begriffen nachempfunden, die sich nicht an der lat. Terminologie orientieren, da sich das türk. Tempussystem nicht ohne Probleme einordnen lässt. Die jeweiligen kennzeichnenden Suffixe sind mit Großbuchstaben angegeben, dabei ändert sich ›i‹ nach der großen und ›e‹ nach der kleinen Vokalharmonie:

einfache Zeitformen	zusammengesetzte Zeitformen		
	bestimmte Erzählform [b.E.] Kennzeichen: DI	unbestimmte Erzählform [u.E.] Kennzeichen: MIŞ	Konditionalform [K.] Kennzeichen: SE
bestimmte Gegenwart Kennzeichen: YOR Beispiel: (çok çalışıyorum = ich arbeite gerade viel)	b.E. der bestimmten Gegenwart YORDI (çok çalışıyordum = ich arbeitete viel)	u.E. der bestimmten Gegenwart YORMUŞ (çok çalışıyormuşum = ich arbeite wohl gerade viel)	K. der bestimmten Gegenwart YORSA (çok çalışıyorsam = wenn ich gerade viel arbeite)
unbestimmte Gegenwart Kennzeichen: R (çok çalışırım = ich arbeite gewöhnlich viel)	b.E. der unbestimmten Gegenwart IRDIM (çok çalışırdım = ich arbeitete gewöhnlich viel)	u.E. der unbestimmten Gegenwart IRMIS (çok çalışırmışım = ich würde wohl viel arbeiten)	K.d. unbestimmten Gegenwart IRSA (çok çalışırsam = wenn ich gewöhnlich viel arbeiten würde)
bestimmte Vergangenheit Kennzeichen: DI (çok çalıştım = ich habe viel gearbeitet)	b.E. der bestimmten Vergangenheit DIYDI (çok çalıştıydım = ich hatte viel gearbeitet)	(gibt es nicht)	K. der bestimmten Vergangenheit DIYSA (çok çalışdıysam = wenn ich viel gearbeitet hatte)
unbestimmte Vergangenheit Kennzeichen: MIŞ (çok çalışmışım = ich soll viel gearbeitet haben)	b.E. der unbestimmten Vergangenheit MIŞTI (çok çalışmıştım = ich sollte viel gearbeitet haben)	u.E. der unbestimmten Vergangenheit MIŞMIŞ (çok çalışmışmışım = ich soll anscheinend viel gearbeitet haben)	K.d. unbestimmten Vergangenheit MIŞSA (çok çalışmışsam = wenn ich wohl viel gearbeitet hatte)
Zukunft (ECEK-Zukunft) Kennzeichen: ECEK (çok çalışacağım = ich werde viel arbeiten)	b.E. der Zukunft ECEKTI (çok çalışacaktım = ich wollte/sollte viel arbeiten)	u.E. der Zukunft ECEKMIŞ (çok çalışacakmışım = ich werde wohl viel arbeiten)	K. der Zukunft ECEKSEM (çok çalışacaksam = wenn ich viel arbeiten werde)

Man kommt somit auf insgesamt 19 Tempora, die aus fünf einfachen und aus 14 zusammengesetzten Tempora bestehen. Die Bezeichnungen wurden nach ihrer schwerpunktmäßigen Verwendung gegeben; es herrscht jedoch keine vollkommene Übereinstimmung zwischen der Benennung und dem Gebrauch der Zeitform:

Wie im Deutschen existiert auch im Türkischen keine vollständige Übereinstimmung zwischen den linguistischen Tempora und den bestimmten Zeitstufen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. So kann sich z.B. die bestimmte Gegenwart (Lexem -yor) bezüglich der Sprechzeit neben seiner Hauptbedeutung auch auf Zukünftiges oder auf Vergangenes beziehen.

(Kurt 1995: 101)

III. Befragung zum Türkischlernen

Liest man einen Text in einer fremden Sprache, kann man häufig vieles entschlüsseln und anhand des Kontextes erschließen, was man bei gesprochener Rede nicht ohne weiteres könnte. Am auffälligsten ist dies, wenn man einen Text in einer nah verwandten Sprache liest, wie es etwa das Niederländische ist. Bis auf wenige Wörter wird man vieles aufgrund der Ähnlichkeiten zum Deutschen verstehen können:

Wat onder de Nederlandse taal verstaan wordt, weet iedereen wel zo ongeveer: de taal die in Nederland en Vlaanderen als algemene omgangstaal wordt gesproken en geschreven.⁴⁴

Anderes erschließt sich aus dem Textzusammenhang, z.B. nl: taal = dt: Sprache.

Hat man Kenntnisse in einer romanischen Sprache (viele Deutsche haben in der Schule Französisch gelernt), so kann man mit vergleichsweise geringem Aufwand soweit Kenntnisse in jeder beliebigen anderen Sprache der Romania erwerben, dass man ein Leseverstehen erreicht. Beim Lesen eines Textes ist der Kontext in erheblichem Maße an der Erschließung des Inhalts beteiligt: Ist es ein literarischer Text, ein Zeitungsartikel, ein Gedicht, Brief, etc.? Gibt es eine Überschrift, Bilder und Illustrationen, die Aufschluss über den Textinhalt geben? Aus all diesen Textmerkmalen, die man in seiner Muttersprache ganz automatisch nutzt, erhält der Leser intuitiv Informationen und er hat gewisse Vorerwartungen an den Text, die ihm dann beim Erschließen helfen. Beim Lesen einer Fremdsprache gilt es, sich diese Merkmale bewusst zu machen und sie geschickt zu nutzen.

Der folgende Beispieltext ist ein Ausschnitt aus einer überregionalen Zeitungsmeldung auf katalanisch:

Tragèdia aèria a Egipte

148 persones, la majoria turistes francesos, moren en caure un avió al mar Roig pocs minuts després d'haver-se enlairat

Redacció EL CAIRE. Egipte va viure ahir a la matinada la segona pitjor tragèdia aèria de la seva història, en caure al mar Roig un Boeing 737 amb 148 persones a bord, de les quals 135 eren turistes francesos. [...] ⁴⁵

Aufgrund der Internationalismen (d.h. Wörter, die mit weitgehend übereinstimmender Bedeutung und ähnlicher Lautung und Schreibung in mehreren Sprachen vorkommen, z.B. kat: tragèdia / frz: tragédie / dt: Tragödie; kat: persones / frz: personnes / dt: Personen; u.a.), erkennt man schnell, dass diese Meldung von einem tragischen Flugzeugabsturz über dem Roten Meer handelt. Das journalistische Textraster hilft hier ebenso wie der internationale Wortschatz, dessen Anteil gerade in Zeitungsartikeln besonders groß ist.

Je ›fremder‹ uns eine Sprache ist, d.h. je entfernter sie strukturell dem Deutschen (oder anderen bereits gelernten Sprachen) ist, desto schwieriger wird es, einen Text in dieser Sprache zu verstehen. So besitzt z.B. das Türkische eine andere Satzstruktur als das Deutsche, bis auf wenige Ausnahmen gilt die Wortfolge SOV (Subjekt – Objekt – Verb). Die Stellung des Verbs am Ende eines Satzes macht das Verstehen der gesprochenen Sprache für einen Deutschen oft schwierig, beim Leseverstehen jedoch erleichtert es dem Sprachanfänger das Auffinden des Prädikats. Das Türkische zählt zu den agglutinierenden⁴⁶ Sprachen, d.h. grammatische Funktionen und Beziehungen zwischen Wörtern werden durch Wortendungen

⁴⁴ J.W. de Vries/ R. Willemyns/ P. Burger (1995): Het verhaal van een taal. Amsterdam: Prometheus, S. 7.

⁴⁵ Online-Zeitung AVUI (04.01.2004); <http://www.avui.es/avui/diari/docs/index4.htm>

⁴⁶ lat. Agglutination = das Ankleben, Aneinanderleimung

ausgedrückt, die an den unveränderten Wortstamm angehängt werden. Dadurch entstehen im Türkischen für unser Gefühl sehr lange Wörter, die zudem durch die Vokalharmonie (s.u.: Wortbildung durch Anhängen von Suffixen) auffallend viele gleiche Vokale enthalten können, z.B.: *alanlarla* = mit Feldern (*alan*=Feld); *yetiştiricilik* = Zucht (*yetiştirmek*=züchten).

Das Verstehen eines türkischen Textes stellt für einen Deutschen (sofern er nicht eine dem Türkischen verwandte Sprache spricht) eine schwierige Herausforderung dar und ist nicht ohne Wörterbuch und ohne Kenntnisse der türkischen Grammatik möglich. Die Grammatik jedoch lässt sich gerade anhand von Geschriebenem gut erklären: Zum einen werden Strukturen visuell deutlicher, zum anderen kann man im Text ›springen‹. Daher ist es sinnvoll, auch schon im Anfangsunterricht den Lernenden mit Texten in der fremden Sprache zu konfrontieren. Bei der Textarbeit ist zu bedenken:

- Es sollte in erster Linie darum gehen, den Textinhalt zu verstehen und nicht darum, jede grammatische Einzelheit zu erfassen.
- Das gilt insbesondere für das erste Lesen: nicht Wort für Wort lesen, sondern Hindernisse überspringen und ›Mut zur Lücke‹ haben. Der Sinn des Textes ergibt sich aus dem ganzen Textzusammenhang und die Logik des Kontextes hilft beim Erschließen der einzelnen Sätze.
- Das Auffinden von Bekanntem in einem Text, z.B. eine bereits gelesene Vokabel, ist wesentlich leichter als das Erinnern dieser Vokabel aus dem Gedächtnis.
- Beim Erschließen eines fremden Textes ist Kreativität gefragt, Raten ist erlaubt. Außerdem kann es schon ein Erfolg sein, wenn man lediglich eine Vermutung über die Bedeutung oder Wortart eines türkischen Wortes im Satz machen kann.
- Bewusst häufiges Lesen und wiederholtes Lesen derselben Textstelle schult das allgemeine Verstehen und kann daher als Lernstrategie angesehen werden; mit jedem Mal verbessert sich das Leseverstehen.

Alphabet und Aussprache des Türkischen:

Auch für den Erwerb der Lesekompetenz ist das Erlernen der richtigen Aussprache von Anfang an wichtig. Zum einen hilft sie, internationalen Wortschatz aufzufinden, der in seiner Schreibung dem Türkischen angepasst ist (z.B. türk. *şoför* = franz. *chauffeur*), zum anderen sollte man für den folgenden Erwerb der Sprechfertigkeit gleich die richtige Aussprache lernen, bevor sich Gewohnheitsfehler einschleichen. Zudem ist die Aussprache des Türkischen für den deutschen Lerner nicht schwierig, da fast alle Laute auch im Deutschen vorhanden sind. Bis auf wenige Buchstaben sind die Alphabete gleich:

Während **ä, q, ß, w** und **x** im Türkischen nicht vorkommen, gibt es zusätzlich die vier Buchstaben:

ç (gesprochen wie „tsch“)

ş (gesprochen wie „sch“)

ı (ist Vokal und wird wie ein dumpfes „i“ ausgesprochen)

ğ (*yumuşak g* = weiches g; nach dunklen Vokalen (a/ı/o/u) nur als Verlängerung des Vokals hörbar, nach hellen Vokalen (e/i/ö/ü) wie „j“ ausgesprochen).

Folgende Buchstaben haben eine andere Aussprache als im Deutschen:

c (stimmhaftes „dsch“ wie in Dschungel) **v** (wie „w“; Ausnahme: **av** wie „au“)

e (offenes „e“, fast wie „ä“)

y (wie „j“ in ja)

j (stimmhaftes „sch“ wie in Journal)

r (weiches Zungenspitzen-„r“)

s (stimmloses (scharfes) „s“)

z (stimmhaftes, ›weiches‹ „s“)

h (vor Konsonanten und am Wortende wie „ch“, sonst wie „h“)

Beispieltext:

Der folgende türkische Text ist ein Lexikoneintrag⁴⁷ zum Stichwort »Bayern« (»Bavyera«). Das Wissen um die Textsorte grenzt die Vorerwartungen entsprechend ein: Man rechnet mit Informationen zu Bayern und besitzt ein Vorwissen über die Lage des größten Bundeslands im Süden Deutschlands und seine charakteristischen Eigenschaften.

Bavyera, Almanya Federal Cumhuriyeti'nin en büyük eyaletidir. Ülkenin güneydoğusunda 70.551 km²'lik bir alanı kaplar. Nüfusu 10.974.000'dir.

Bavyera dağlarla çevrili bir düzlüktür. Ülkenin en yüksek noktası güneyde Bavyera Alpleri'ndeki, 2.968 metreye ulaşan Zugspitze tepesidir. Başlıca ırmakları, kuzeyde Main ile güneyde Tuna'dır. Bavyera'nın kışları soğuk ve karlı geçer. Vadilerde ise yazlar sıcaktır.

Topraklarının üçte biri ormanlarla, yarısından çoğu da ekili alanlarla kaplıdır. Bölgede çiftçilik ve ormancılık önemli bir yer tutar. Yetiştirilen başlıca ürünler arpa, yulaf, patates, şekerpancarı ve buğdaydır. Bavyera'nın en ünlü sanayisi biracılıktır. Mandıracılık ve sığır yetiştiriciliği önde gelen iş alanlarıdır. II. Dünya Savaşı'ndan sonra, özellikle başkent Münih'le Nürnberg, Augsburg ve Regensburg kentlerinde hafif ve ağır sanayi çok gelişmiştir.

5. yüzyıla kadar Romalılar'ın egemenliğinde kalan Bavyera'yı daha sonra, doğudan gelen German soyundan Baiuvariler (Bavyeralılar) işgal etti. Bavyera uzun bir süre dükalık olarak yönetildi. 1805'te yönetimi krallığa dönüşen Bavyera, 1871'de Almanya Devleti'ne katıldı.

Günümüzde, nüfusunun yüzde 70'ini Katolikler, yüzde 26'sını Protestanlar oluşturur. Bavyeralılar'ın özel günlerde giydikleri ulusal giysileri çok dikkat çekicidir. Erkekler uzun çoraplarla birlikte deri şortlar, kadınlar ise kabarık kollu bluzler ve işlemeli, uzun etekli giysiler giyerler. Turistler Bavyera'nın görkemli saraylarını, dağlarındaki güzel görünümlü gezinti yerlerini, çekici kentlerini görmeye gelirler. Özellikle de müzik festivalleriyle ünlü Bayreuth ile her 10 yılda bir ünlü dinsel Pasyon Oyunu'nun oynandığı Oberammergau köyü turistlerin çok ilgisini çeker.

⁴⁷ Aus: Temel Britannica. Temel Eğitim ve Kültür Ansiklopedisi. Cilt 3. 1992. Ana Yayıncılık A.Ş. İstanbul, S. 81f.

Textarbeit:

Zum Wortschatz:

Beim ersten flüchtigen Lesen fallen sofort die Eigennamen auf durch das vertraute Schriftbild und besonders auch durch die Großschreibung, da alles andere im Türkischen klein geschrieben wird. So braucht man beispielsweise zum Erkennen der folgenden Wörter keine Türkischkenntnisse: (Endungen (Suffixe), die die grammatische Funktion der Wörter im Satz bzw. Beziehungen zwischen Wörtern angeben, sind *kursiv* hervorgehoben)

Bavyera (Bayern); Almanya Federal Cumhuriyeti'nin (Bundesrepublik Deutschland);
Bavyera Alpleri'ndeki (die Bayrischen Alpen); Zugspitze; Main; Münih'le (München);
Nürnberg; Augsburg; Regensburg; Katolikler (Katholiken); Protestanlar (Protestanten);
Bayreuth; Oberammergau

Die Internationalismen im Text, die im Gegensatz zu den Eigennamen klein geschrieben werden, können bei aufmerksamerem Lesen und mit wenigen Wortbildungs-Kenntnissen des Türkischen (z.B.: -lar/-ler = Pluralendung) erkannt werden:

metreye (Meter); patates (vgl. engl: potato; it: patata); vadilerde* (Tal, Wadi);
egemenliğinde (Hegemonie); şortlar (Shorts); bluzler (Blusen); turistler* (Touristen);
müzik festivalleriyle (Musikfestival) *(im Text groß, da am Satzanfang)

Daneben fallen die Zahlen sofort ins Auge, die durch Zusätze wie *km²* oder durch ihre Größe Schlüsse auf den Satzinhalt zulassen :

70.551 km²'lik (Fläche); 10.974.000'dir (vermutlich die Einwohnerzahl); 2.968 metreye
(so hoch ist die Zugspitze); II.; 5.; 1805'te; 1871'de; 70'ini; 26'sını (im
Satzzusammenhang mit ›Katolikler‹ und ›Protestanlar‹ wird deutlich, dass es sich hier
wahrscheinlich um Prozentzahlen handelt: 70% und 26 %); 10

Mit Berücksichtigung des Kontextes – Lexikoneintrag zu Bayern – kann man weitere Wörter erraten, deren Bedeutung losgelöst vom Text nicht so leicht zu erkennen wäre. Die Einteilung in Sinnabschnitte (allgemeine Daten; geographische Daten; Landwirtschaft und Industrie; Geschichte; Religion, Tradition und touristische Ziele) hilft dabei:

Tuna'dır (Donau; steht im Zusammenhang mit: Main; vgl. ungar: Duna);
(Ebenso in einem Zusammenhang stehen:) Romalılar (Römer); Germen (Germanen);
Baiuvariler (Baiuvaren);
Almanya Devleti'ne (das Deutsche Reich; vgl. Gründungsjahr: 1871);
Pasyon Oyunu'nun (oyun = Spiel; Passionsspiele in Oberammergau);
dükalık (Herzogtum; dük = Herzog; vgl. frz: duc); biracılık (Bierbrauerei; bira = Bier)

Hat man keine oder nur geringe Kenntnisse des Türkischen, so erschöpft sich das Auffinden von ›Bekanntem‹ in einem türkischen Text recht schnell. Jedoch lassen sich anhand dieses Textes leicht Regeln ableiten und verdeutlichen, die die charakteristischen Merkmale des Türkischen ausmachen. Im Folgenden werden einige Beispiele hierfür aus dem Bereich der Wortbildung und des Satzbaus gegeben.

Zur türkischen Wortbildung:

1. Wortbildung durch Anhängen von Suffixen (Endungen):

An unveränderbare Wortstämme (sowohl nominale als auch verbale) werden Suffixe angehängt, die sich nach den türkischen Lautgesetzen ›harmonisch‹ der vorangehenden Silbe anpassen. Dabei folgen die Suffixe einer der beiden Vokalharmonien:

- Die **kleine Vokalharmonie** unterscheidet zwischen den zwei Vokalen ›a‹ und ›e‹:

auf a / ı / o / u	folgt a
auf e / i / ö / ü	folgt e

Ist der Vokal der letzten Silbe vor dem Suffix ein dunkler Vokal (a / ı / o / u), so steht im Suffix das a; ist er ein heller Vokal (e / i / ö / ü), steht im Suffix das e.

Zum Beispiel das Pluralsuffix **-lar/-ler**:

dağ**lar** = die Berge
 ırmak**lar** = die Flüsse
 kış**lar** = die Winter

yaz**lar** = die Sommer
 kent**ler** = die Städte
 erkek**ler** = die Männer

vadi**ler** = die Täler
 turist**ler** = die Touristen
 Al**pler** = die Alpen

Dabei fällt eine weitere Besonderheit des Türkischen auf: Es gibt kein grammatisches Geschlecht und somit auch keinen bestimmten Artikel; lediglich den unbestimmten Artikel ›bir‹ = ›ein‹ (z.B. bir alan = ein Gebiet).

- Die **große Vokalharmonie** unterscheidet zwischen den vier Vokalen ›ı‹, ›i‹, ›u‹ und ›ü‹:

auf a / ı	folgt ı	auf o / u	folgt u
auf e / i	folgt i	auf ö / ü	folgt ü

Zum Beispiel die Endung **-lık/-lik/-luk/-lük**, die Hauptwörter im Türkischen bildet:

egemen = Herrscher	– egemen lik = Herrschaft
özel = besonder-; persönlich	– özelli k = Besonderheit, Merkmal
çiftçi = Landwirt	– çiftçi lik = Landwirtschaft
yetiştirici = Erzeuger, Produzent	– yetiştirici lik = Anbau

Diese Endung kann an Substantive⁴⁸ und Adjektive⁴⁹ angehängt werden, auch an solche, die bereits Suffixe enthalten; z.B. das Suffix **-cı/-ci/-cu/-cü** (mit der Bedeutung ›Träger eines Ereignisses‹; mit dieser Endung werden viele Berufsbezeichnungen ausgedrückt):

orman = Wald	ormanc ı = Förster	ormanc ılık = Forstwirtschaft
bira = Bier	birac ı = Bierbrauer	birac ılık = Brauerei

2. Wortbildung durch Zusammensetzung

Das Türkische kennt auch wie das Deutsche die Zusammensetzung von Wörtern. Diese wird mit Hilfe des Genitivs gebildet. Dabei wird das bestimmende Wort vor das Grundwort gestellt.

- Die lose Verbindung: Das bestimmende (erste) Wort erhält die Genitivendung **-ın/-in/-un/-ün**, das (zweite) Grundwort erhält die Endung **-ı/-i/-u/-ü** (Possessivendung der 3. Person Singular); jeweils nach der großen Vokalharmonie. Endet das Wort auf einen Vokal, so wird ein Bindekonsonant eingeschoben (hier *kursiv* hervorgehoben), da keine zwei Vokale aufeinanderfolgen dürfen; ebenso können weitere Suffixe angehängt werden:

⁴⁸ auch: Hauptwort, Nomen

⁴⁹ auch: Eigenschaftswort, Wiewort

Bavyera'nın kışları
Bayern-Gen Winter-PL-Poss
Bayerns Winter

Ülkenin güneydoğusunda
Land-Gen Süd-Ost-Poss-Lok
im Südosten des Landes

Diese Wortzusammensetzung wird als *lose* bezeichnet, da zwischen den so verbundenen Wörtern noch andere Wörter stehen können:

Ülkenin en yüksek noktası
Land-Gen am höchsten Punkt-Poss
Des Landes höchster Punkt

Bavyera'nın en ünlü sanayisi
Bayern-Gen am berühmtesten Industrie-Poss
Bayerns berühmteste Industrie

- Die feste Verbindung: Bei ihr entfällt die Genitivendung am bestimmenden ersten Wort, es wird lediglich die Possessivendung -ı/-i/-u/-ü an das Grundwort angehängt. Im Gegensatz zur losen Verbindung stehen die Wörter hier immer direkt nacheinander. Mit Hilfe dieser Konstruktion werden häufig neue lexikalisierte Wörter sowie Eigennamen gebildet. In einigen Fällen werden sie auch zusammengeschrieben.

Almanya Federal Cumhuriyeti
Deutschland Bundes- Republik-Poss
Bundesrepublik Deutschland

Bavyera Alpleri
Bayern Alpen-Poss
die Bayerischen Alpen

II. Dünya Savaşı
II. Welt Krieg-Poss
der 2. Weltkrieg

şekerpancarı
Zucker-Rübe-Poss
Zuckerrübe

Zum türkischen Satzbau:

Das Erkennen von Regeln im System der Sprache beginnt bereits mit der ersten Lektüre: Wie schon erwähnt wird im Türkischen alles bis auf Eigennamen und Wörter am Satzanfang klein geschrieben. Das Komma steht ebenso wie im Deutschen bei Aufzählung (arpa, yulaf, patates, şekerpancarı), daneben aber wird es häufig gesetzt, um das Subjekt vom übrigen Satz abzugrenzen (Bavyera, Almanya Federal Cumhuriyeti'nin en büyük eyaletidir.) Wenn auf Eigennamen oder Zahlen Suffixe folgen, werden diese durch ein Apostroph abgetrennt (Bavyera Alpleri'ndeki; Tuna'dır). Da die Satzreihenfolge S-O-V im Beispieltext konsequent eingehalten wird, ist das Verb also immer am Ende zu suchen. Zudem kann man in einem Lexikonartikel vorwiegend mit der Personalendung der 3. Person rechnen, da eine Sache näher beschrieben wird (»Bayern ist...«). Hier lässt sich ein weiteres Charakteristikum herausstellen:

- Das Verb »sein« gibt es im Türkischen nicht. »Er/sie/es ist« wird im Text durch das Hilfsverbsuffix **-dır/-dir/-dur/-dür** (große Vokalharmonie) ausgedrückt, das an Substantive oder Adjektive angehängt wird:

eyaletidir
Bundesland-ist

Tuna'dır
Donau-ist

Zugspitze tepesidir
Zugspitze Gipfel-Poss-ist

10.974.000'dir
10.974.000-ist

Durch die Angleichung der Konsonanten⁵⁰ – die hier bewirkt dass d zu t verhärtet wird – kann es auch als -tır/-tir/-tur/-tür erscheinen:

düzlüktür
Ebene-ist

sıcaktır
warm-ist

biracılıktır
Bierbrauerei-ist

⁵⁰ Die Einteilung der Konsonanten in stimmlose (in der Regel härtere) und stimmhafte (in der Regel weichere) Konsonanten ist im Türkischen von Bedeutung: treffen ein harter und ein weicher Konsonant aufeinander, werden diese häufig einander angeglichen, indem einer von beiden »erweicht« oder »verhärtert« wird.

Das Türkische kennt sechs Fälle, unter denen es drei Richtungsfälle gibt:

Suffix -e/-a	Frage: Wohin? / Zu wem?	= Nereye? / Kime?	Dativ
Suffix -de/-da	Frage: Wo? / Bei wem?	= Nerede? / Kimde?	Lokativ
Suffix -den/-dan	Frage: Woher? / Von wem?	= Nereden? / Kimden?	Ablativ

Diese Suffixe richten sich nach der kleinen Vokalharmonie. Beispiele:

Dativ:	2.968 metre ye ulaşan 2.968 Meter- Dat erreichend 2.968 Meter erreichend(e)	5. yüzyı la 5. hundert-Jahr- Dat bis zum 5. Jahrhundert	
Lokativ:	ülkenin güneydoğusund a Land-Gen Süd-Ost-Poss- Lok <i>im Südosten des Landes</i>	yüz de hundert- Lok <i>von hundert</i>	güney de Süden- Lok <i>im Süden</i>
Ablativ:	doğud an gelen Osten- Abl kommend <i>aus dem Osten kommend</i>		

~°~

Anhand des Beispieltextes »Bavyera« lassen sich noch viele weitere Eigenschaften der türkischen Sprache thematisieren. Es wurden hier lediglich einige Beispiele herausgegriffen, um die Methode des Sprachenlernens auf Grundlage des Lesens zu verdeutlichen. Als Türkischlerner hast du bestimmt schon einiges davon gelernt.

Für mich ist von großem Interesse, wie andere Türkischlernende diese Methode bewerten. Dazu findest du auf den folgenden zwei Seiten ein paar spezielle Fragen. Wenn du also diesen Fragebogen ausfüllen und an mich zurücksenden würdest, wärst du mir eine große Hilfe. Wie gesagt werde ich von den Antworten keine statistische Auswertung machen, sondern sie dienen mir lediglich als Anhaltspunkte und Anregungen für das Erstellen eines Kurs-Konzeptes.

Den ausgefüllten Fragebogen bitte zurück an:

Theresa Specht
Goethestr. 27
31135 Hildesheim
Tel: 05121/57146
Th.Specht@gmx.de

Fragebogen -->

~°~

Fragebogen zum Türkischlernen:

1. Zum Türkischlernen allgemein:

~ Warum lernst Du Türkisch? Mit welchem Ziel? _____

Wo, seit wann und wie lernst Du Türkisch? _____

~ Wendest Du das Türkische an? Wie? _____

~ Was möchtest Du am ehesten lernen:	nicht so wichtig	mittel	sehr wichtig
- das Türkische verstehen lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- das Türkische sprechen lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- das Türkische lesen lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- das Türkische schreiben lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

~ Sprichst Du weitere Fremdsprachen? Welche? _____

~ Hast Du den Eindruck, dass Dir die Kenntnisse in anderen Fremdsprachen auch beim Erlernen des Türkischen helfen? Wenn ja, wobei? _____

~ Weitere Bemerkungen: _____

2. Zur türkischen Grammatik

Wie stufst Du die Grammatik ein?	nein	geht so	ja
- die Grammatik ist schwierig zu lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- ich finde die Grammatik interessant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Grammatiklernen macht Spaß	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- die Grammatik ist wichtig für das Sprechen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- das Lesen von Texten hilft, die grammatischen Strukturen zu begreifen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

~ Was fällt Dir bei der türkischen Grammatik besonders schwer? _____

~ Weitere Bemerkungen: _____

3. Zum Lesen des Türkischen

- | | nein | geht so / vielleicht | ja |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| - im Allgemeinen lese ich gerne und viel | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - es macht mir Spaß, einen türk. Text zu »entschlüsseln« | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Beim Lesen von türkischen Texten wird man viel das Wörterbuch benutzen müssen.
Schlägst Du gerne Wörter im Wörterbuch nach? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Glaubst Du, dass das <i>Lesenkönnen</i> eine gute Grundlage für das <i>Sprechenlernen</i> ist? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

~ Weitere Bemerkungen: _____

4. Zum türkischen Beispieltext »Bavyera«

- | | nein | geht so / vielleicht | ja |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ~ Was findest Du für das Verstehen des Textes hilfreich? | | | |
| - das Wissen um den Kontext (Lexikoneintrag) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - die Eigennamen und Zahlen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - die internationalen Wörter | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - das Wissen, dass das Verb am Ende steht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - ... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

5. Zur Lernmethode des Leseverstehens

~ Sind die Ausführungen zur »Lesemethode« verständlich? _____

 ~ Haben Dir die Ausführungen geholfen, den türkischen Text (»Bavyera«) besser zu verstehen? _____

~ Hast Du das Gefühl, durch diese Ausführungen einen weiteren Überblick über die türkische Sprache und ihre Charakteristika bekommen zu haben? Wenn ja, inwiefern?

Platz für weitere Bemerkungen und Ergänzungen: _____

Vielen Dank für Deine Hilfe!
Theresa

LITERATURVERZEICHNIS

Sekundärliteratur

- **Aguado, Karin/ Hu, Adelheid** (Hg.) (2000): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität: Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik (1999). Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- **Alvermann, Andrea** (1994): Internationalismen. Neue Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. In: Zs. des DAAD: Info DaF, Nr.1 Jahrgang 21, S. 84-95.
- **Arntz, Reiner** (2001): Studien zu Sprache und Technik. Fachbezogene Mehrsprachigkeit in Recht und Technik. Hildesheim u.a.: Olms.
- **Arntz, Reiner/ Wilmots, Jos** (2002): Kontrastsprache Niederländisch – ein neuer Weg zum Leseverstehen. Hildesheimer Universitätsschriften Bd. 10. Hildesheim: Lühmann.
- **Arslan, Vahit** (1990): Institutionelle Sprachpflege in Deutschland und in der Türkei in den letzten hundert Jahren. Eine kontrastive Darstellung der deutschen Sprachpflege und der türkischen Sprachreform. Dissertation Universität Bonn.
- **Balog, Eva** (1998): Probleme der Sprachplanung in »kleinen Sprachen« dargestellt am Beispiel der ungarischen Fachsprachen. Diplomarbeit Universität Hildesheim.
- **Bausch, Karl-Richard /Christ, Herbert /Krumm, Hans-Jürgen** (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke.
- **Bausch, Karl-Richard u.a.** (Hg.) (1998): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zu Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr.
- **Benzer, Halis** (2000): Eine kontrastiv linguistische Darstellung der Adjektive in der türkischen und der deutschen Gegenwartssprache. Dissertation Universität Bochum.
- **Bodmer, Frederik** (1997): Die Sprachen der Welt. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- **Bohn, Ocke-Schwen** (1996): Lernschwach weil erwachsen? – Ein Forschungsüberblick zum Faktor ›Alter‹ im Fremdsprachenerwerb. In: Harder/ Schmidt-Radefeldt, S. 23-57.
- **Braun, Peter; Schaeder, Burkhard; Volmert, Johannes** (1990): Internationalismen. Studien der interlingualen Lexikologie und Lexikographie. Tübingen: Niemeyer.
- **Bundeszentrale für politische Bildung/bpb** (2002): Informationen zur politischen Bildung: Türkei. Zeitschrift, 4. Quartal 2002. Bonn.
- **Burckhardt/ Steger/ Wiegand** (2001): Deutsch als Fremdsprache. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 19.1. Berlin, New York: de Gruyter.
- **Burger, Günter** (Hg.) (1995): Mehr Lesen im Anfangsunterricht? In: Ders.: Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung: Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht. Ismaning: Hueber, S. 33-41.
- **Busch, Wilfried /Kahl, Peter W.** (1991): Europa. Die sprachliche Herausforderung; die Rolle des Fremdsprachenlernens bei der Verwirklichung einer multikulturellen Gesellschaft. Berlin: Cornelsen.
- **Crystal, David** (1993): Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt/M.: Campus.

- **Cimili, Nükhet; Liebe-Harkort, Klaus** (1980): Sprachvergleich Türkisch-Deutsch. Düsseldorf: Schwann.
- **DAAD** (Hg.) (2004): Deutsch und Fremdsprachen. Ein Handbuch für Politik und Praxis, Band 8. Bielefeld: Bertelsmann.
- **Diem, Werner/Falaturi, Abdoldjavad** (Hg.) (1990): XXIV. Deutscher Orientalistentag vom 26. bis 30. September 1988 in Köln; ausgewählte Vorträge. ZDMG, Supplement VIII. Stuttgart: Franz Steiner.
- **Dirim, İnci** (2000): »Almanca konuş, damit ich auch etwas verstehe!« Code-Switching und sprachliche Identität. In: Karin Aguado/Adelheid Hu (Hg.) (2000), S.113-122.
- **Dirim, İnci/ Auer, Peter** (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken: über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin: De Gruyter.
- **Ehlers, Swantje** (2003): Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch/ Christ/ Krumm, S. 287-292.
- **Ehlers, Swantje** (2001): Lesen in fremden Sprachen. In: List, S. 319-349.
- **Ehlers, Swantje** (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen: Gunter Narr.
- **Ercan, Fideniz** (2004): Bilingualismus Türkisch-Deutsch unter besonderer Berücksichtigung sprachlicher Unterschiede auf syntaktischer Ebene. BA-Arbeit Universität Hildesheim.
- **Europäische Kommission** (2001): Europäer und Sprachen: eine Sondererhebung von Eurobarometer. Online-Dokument. URL: http://europa.eu.int/comm/education/languages/lang/eurobarometer54_en.html (10.06.2005)
- **Europäische Kommission** (2004): Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004-2006. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- **Finkenstaedt, Thomas; Schröder, Konrad** (1991): Sprachenschraken statt Zollschraken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen. 2. Aufl. Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e.V.
- **Fittschen, Maren/ İleri, Esin** (Hg.) (1995): Türkisch als Fremdsprache unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten: Materialien und Referate zur internationalen Fachtagung, 11.-14. Juni 1992. Hamburg. Wiesbaden: Harrassowitz.
- **Glück, Helmut** (Hg.) (2000) Metzler Lexikon Sprache. 2. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- **Goebl, Hans u.a.** (Hg.) (1996): Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Volume 1. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Band 12.1 (hg. v. Steger/ Wiegand), Berlin, New York: de Gruyter.
- **H.G. Klein/ T.D. Stegmann** (2000): EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können. 3. Aufl. Aachen: Shaker.
- **Haarmann, Harald** (2002): Sprachenalmanach. Zahlen und Fakten zu allen Sprachen der Welt. Frankfurt/ Main: Campus.
- **Haig, Geoff** (1996): Sprachkontakt und Sprachpurismus am Beispiel der türkisch-osmanischen Sprache. In: Harder/ Schmidt-Radefeldt, S.59-89.

- **Hansen, Georg** (2001): Minderheitensprachen und ihr Status in Deutschland. In: List, S. 129-143.
- **Harder, Andreas; Schmidt-Radefeldt, Jürgen** (Hg.) (1996): Europäische Sprachen im Kontakt. Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft Heft 2. Universität Rostock.
- **Hülk, Julia/ Nieweler, Andreas** (2000): Language Awareness – ein Konzept zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit. In: Aguado/ Hu, S. 301-313.
- **İleri, Esin** (2003): Türkisch. In: Bausch/ Christ/ Krumm, S. 577-581.
- **İleri, Esin** (1995): Türkisch als Fremdsprache – Geschichte und Voraussetzungen. In: Fittschen/ İleri, S. 1-28.
- **İleri, Esin** (1990): Die Frage der Redundanz im Türkei-Türkischen. In: Diem/ Falaturi, S. 335-350.
- **İlkhan** (2001): Kontrastive Analysen Deutsch-Türkisch: eine Übersicht. In: Burckhardt/ Steger/ Wiegand, S. 436-444.
- **Johanson, Lars** (1992): Strukturelle Faktoren in türkischen Sprachkontakten. In: Sitzungsberichte, hg. v. der wissenschaftlichen Gesellschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Band XXIX, 5; Franz Steiner Verlag: Stuttgart.
- **Johanson, Lars; Rehbein, Jochen** (Hg.) (1999): Türkisch und Deutsch im Vergleich. Wiesbaden: Harrassowitz.
- **Karasek, Dieter** (Hg.) (1987): Germano-Turcica. Zur Geschichte des Türkisch-Lernens in den deutschsprachigen Ländern. Ausstellungskatalog Universität Bamberg.
- **Kischel, Gerhard** (Hg.) (2002): EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Hagen: FernUniversität.
- **Kischel, Gerhard/ Gothsch, Eva** (Hg.) (1999): Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium. Hagen: Domröse.
- **Kolwa, Andrea** (2001): Internationalismen im Wortschatz der Politik. Interlexikologische Studien zum Wortschatz der Politik in neun EU-Amtssprachen sowie im Russischen und Türkischen. Frankfurt/ Main u.a.: Peter Lang.
- **König, Wolf** (1993): Aspekte der Interkulturellen Kommunikation. İstanbul: Ara Yayıncılık.
- **Körber Stiftung** (Hg.) (1996): Kulturkontakte: Deutsch-Türkisches Symposium 1995. Berlin: Studio Print.
- **Kreiser, Klaus** (1987): Halbmond im letzten Viertel und die Konjunktur des Türkisch-Lernens während des Weltkriegs (1914-1918). In: Karasek, S. 93-99.
- **Kreiser, Klaus** (1992): Kleines Türkei-Lexikon. München: Beck.
- **Kurt, Ahmet** (1995): Tempusbedeutung und Tempusgebrauch in der Gegenwartssprache des Deutschen und Türkischen. Dissertation Universität München: Iudicium Verlag.
- **Lado, Robert** (1972): Meine Perspektive der kontrastiven Linguistik 1945-1972. In: Nickel, S. 15-20.
- **Lang, Christina/ von der Handt, Gerhard** (Hg.) (2004): Sprachenlernen im Verbund. Medien- und fachdidaktische Herausforderungen am Beispiel seltener gelernter Sprachen. Bielefeld: Bertelsmann.

- **List, Gudula und Günther** (Hg.) (2001): Quersprachigkeit. Tübingen: Stauffenberg.
- **Lutjeharms, Madeline** (2002): Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In: Kischel, S. 124-140.
- **Nickel, Gerhard** (Hg.) (1972): Reader zur kontrastiven Linguistik. Frankfurt/ Main: Fischer.
- **Özen, Ümit** (1999): Internationalismen: Konzeption einer interlexikologischen Theorie. Dargestellt am Beispiel der Ergebnisse einer empirischen Auswertung von türkischen Zeitungstexten. Online-Dokument. URL: http://www.vb.uni-siegen.de/pub/diss/fb3/2000/oezen_uemit/oezen_uemit.pdf. (11.06.2005)
- **Quetz, Jürgen** (2003): Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. In: Bausch/ Christ/ Krumm, S. 464-470.
- **Quetz, Jürgen/ von der Handt, Gerhard** (Hg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Bielefeld: Bertelsmann 2002.
- **Raasch, Albert** (2003): Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung. In: Bausch/ Christ/ Krumm, S. 218-223.
- **Rehbein, Jochen** (2002): Pragmatische Aspekte des Kontrastierens von Sprachen – Türkisch und Deutsch im Vergleich. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 40, Universität Hamburg.
- **Rieder, Karl** (2000): Herkunftssprache – Zielsprache: eine Handreichung für den Unterricht in multikulturellen Klassen. Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- **Röhrborn, Klaus** (2003): Interlinguale Angleichung der Lexik. Aspekte der Europäisierung des Türkei Türkischen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- **Savaşçı, Özgür** (2001): Die türkische Wende im Schriftgebrauch. Bemerkungen zur türkischen Schriftreform von 1928. In: Hieroglyphen, Alphabete, Schriftreformen; LingAeg – Stud. mon. 3. Göttingen, S. 195-207.
- **Savaşçı, Özgür** (1990): Wieviele Suffixe gibt es im Türkei Türkischen? Probleme einer synchronen Erfassung. In: Diem/ Falaturi, S. 330-334.
- **Savaşçı, Özgür** (1995): Wie soll die »Basic Grammar« des Türkischen aussehen? In: Fittschen/ İleri, S. 109-112.
- **Schröder, Konrad u.a.** (Hg.) (1998): Fremdsprachenlernen und Verbandsarbeit. Beiträge zur fremdsprachenpolitischen Bewusstseinsbildung. FMF-Schriften, Berlin: Langenscheidt.
- **Slobin, Dan Isaac/ Zimmer, Karl** (1986): Studies in Turkish Linguistics. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- **Spohn, Margret** (1993): Alles getürkt: 500 Jahre (Vor-)Urteile der Deutschen über die Türken. Diplomarbeit Universität Oldenburg.
- **Steuerwald, Karl** (1963): Untersuchungen zur türkischen Sprache der Gegenwart. Teil I: Die türkische Sprachpolitik seit 1928. Berlin: Langenscheidt.
- **Steuerwald, Karl** (1964): Untersuchungen zur türkischen Sprache der Gegenwart. Teil II: Zur Orthographie und Lautung des Türkischen. Berlin: Langenscheidt.
- **Steuerwald, Karl** (1966): Untersuchungen zur türkischen Sprache der Gegenwart. Teil III: Zur Ablösung des arabischen und persischen Grammatikgutes. Berlin: Langenscheidt.

- **Stoye, Sabine** (2000): Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit. Aachen: Shaker.
- **Strauß, Johann** (1990): Das Ende der Reformen? Zum gegenwärtigen Stand der Sprachfrage in der Türkei. In: Diem/ Falaturi, S. 319-329.
- **Tekinay, Alev** (1987): Sprachvergleich Deutsch – Türkisch. Grenzen und Möglichkeiten einer kontrastiven Analyse. Wiesbaden: Reichert.
- **Tezcan, Semih** (1987): Von der Chinesischen Mauer bis zur Adria: Die türkische Sprachkarte. In: Karasek, S. 9-12.
- **Wandruszka, Mario** (1969): Sprachen – vergleichbar und unvergleichlich. München: Piper & Co.
- **Wendt, Heinz F.** (Hg.) (1961): Das Fischer Lexikon Sprachen. Frankfurt/ Main: Fischer.
- **Yakut, Atilla** (2000): Fremdsprache Türkisch. Frankfurt/ Main: Landeck.

Lehrwerke und Grammatiken für das Türkische

- **Ambros, Arne A.** (1995): Türkische Zeitungstexte. Ein kommentiertes Lesebuch für Anfänger. Hamburg: Dr. Kovač.
- **Andresen, Dierk** (2002): Weberberg.de – Türkischkurs. [Online-Kurse] URL: <http://www.weberberg.de/infoport/tuerkisch/index.html> (30.05.2005)
- **Ersen-Rasch, M.-I./ Seyhan, H.** (2004): Güle güle. Türkisch für Anfänger. Hueber: Ismaning; 4. Aufl. (1. Aufl. 1998).
- **Ersen-Rasch, Margarete I.** (2001): Türkische Grammatik für Anfänger und Fortgeschrittene. Ismaning: Hueber.
- **Kornfilt, Jaklin** (1997): Turkish. Descriptive Grammars. (Reprint 2000) London: Routledge.
- **Moser-Weithmann, Brigitte** (2001): Türkische Grammatik. Gamburg: Buske.
- **Reiß-Held, Sonja** (2002): Merhaba – nasılsın? Alltagstürkisch in der Praxis. Wiesbaden: Reichert.
- **Seyhan, Hayrettin** (2000): Lese- und Übungsbuch Türkisch: mit Vokabular und Erläuterungen. Norderstedt: Libri Books on Demand.
- **Stein, Marcus** (2004): Türkisch Wort für Wort. Kauderwelsch Band 12. 10. Aufl. Bielefeld: Reise Know-How.
- **Tekinay, Alev** (2002): Günaydin: Einführung in die moderne türkische Sprache. 2. Aufl. Wiesbaden: Reichert.
- **Wendt, Heinz F.** (1990): Langenscheidts praktisches Lehrbuch Türkisch. Ein Standardwerk für Anfänger. 10. Aufl. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Lexika

- **Abdülhayoğlu, Suphi** (1990): Türkisch-Deutsches Valenzlexikon. Bedeutungsvarianten von 512 ausgewählten türkischen Verben, sowie von deren abgeleiteten Verbal- und Nominalformen. Hohengehren: Schneider.
- **Langenscheidt Taschenwörterbuch Türkisch**. 4. Aufl. 2004. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- **PONS Kompaktwörterbuch für alle Fälle**. Türkisch – Deutsch; Deutsch – Türkisch. 1. Aufl. 2003, Stuttgart u.a.: Ernst Klett.
- **Tezcan, Nuran** (1988): Elementarwortschatz Türkisch – Deutsch. Wiesbaden: Harrassowitz.

Primärliteratur

- **Aisopos**: Ezop Masalları.[Türk. von Tarık Dursun K.] İstanbul: Altın Kitaplar 2004.
- **de Vries, J.W.; Willemyns, R.; Burger, P.** (1995): Het verhaal van een taal. Amsterdam: Prometheus.
- **Ende, Michael**: Momo. [Türk. von Leman Çalışkan] İstanbul: Kaynak Yayınları 1984.
- **Özcan, Celal; Seuß, Rita** (Hg.) (1995): Türkçe Okuma Kitabı. Erste türkische Lesestücke. München: dtv.
- **Politika** [türkische Tageszeitung]/ aktüalite/ 07.01.2005/ S. 7.
- **Sandal, Mustafa** (2004): İste. CD-Booklet. İstanbul: Yada Müzik.
- **Somerville, James** u.a. (Hg.): Temel Britannica. Temel Eğitim ve Kültür Ansiklopedisi. [Türk. von Nazar Büyüm u.a. (Hg.)] Bd. 3, İstanbul: Ana Yayıncılık 1992.
- **AVUI** (04.01.2004): [katalanische Online-Zeitung], URL: <http://www.avui.es/avui/diari/docs/index4.htm>

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die aufgeführten Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt wurde.

Hildesheim, den 20.06.2005